

# Vurderingspraksis i endring

*- et innblikk i læreres kollaborative arbeid  
med å utvikle en felles vurderingspraksis*

Kine Fauske Bye



Masteroppgave i pedagogikk  
Didaktikk og organisasjonslæring  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Juli 2011

© Kine Fauske Bye

2011

Vurderingspraksis i endring – et innblikk i læreres kollaborative arbeid med å utvikle en felles vurderingspraksis.

Kine Fauske Bye

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

II

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:****Vurderingspraksis i endring**

*- et innblikk i læreres kollaborative arbeid med å utvikle en felles vurderingspraksis*

**AV:**

Kine Fauske Bye

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Didaktikk og organisasjonslæring

**SEMESTER:**

Vår 2011

**STIKKORD:**

Vurdering for læring, lokalt utviklingsarbeid, sosiale praksiser, kollaborativt arbeid, meningsforhandling.

## **Problemområde og problemstilling**

Denne oppgaven tar som utgangspunkt at lærere, som følge av satsningen på vurdering for læring (VfL), står ovenfor forventninger om, og krav til, endring av deres vurderingspraksis. Dette vil også kunne medføre endringer i deres rolle som profesjonsutøvere. Det lokale utviklingsarbeidet ser ut til å kunne få stor betydning for realisering av satsningen i praksis, siden den er relativt vid og åpen slik den fremstår fra sentralt hold, og dermed krever at gode løsninger utarbeides lokalt. Ulik forskning ser ut til å vektlegge sosiale praksiser som hensiktsmessig for utviklingsarbeidet. Når det i tillegg har blitt observert en utbredelse av arbeidsformer basert på teamarbeid i norsk skole, vil det være interessant å se nærmere på det kollaborative arbeidet med å utvikle vurderingspraksis ved den enkelte skole. Med bakgrunn i oppgavens ambisjon om å gi et bidrag til dette temaet, vil oppgaven belyse følgende problemstillinger:

- 1) Hvordan utvikler lærere en felles kunnskap og forståelse omkring utviklingssamtalen gjennom kollaborativt arbeid?
- 2) Hvilke utfordringer møter lærere på i det kollaborative arbeidet med utviklingssamtalen?

## **Teoretisk og metodisk tilnærming**

Problemstillingene innebærer at oppgaven har en interesse for forholdet mellom sentralt gitte retningslinjer og den forståelse som utvikles av disse i lokalt, kollaborativt utviklingsarbeid. For å belyse problemstillingene presenterer oppgaven et sosiokulturelt perspektiv på lokalt utviklingsarbeid, hvor det hovedsakelig konsentreres om utvalgte begreper fra Etienne Wengers perspektiv på sosiale praksiser. Deretter benyttes en videoobservasjon av et møte i en såkalt lokal VfL-gruppe, som empirisk inntak for å undersøke hvordan det sosiokulturelle perspektivet, og spesielt de utvalgte begrepene deltakelse, reifikasjon og grenseobjekt, kan belyse de prosessene som utspiller seg i et lokalt, kollaborativt arbeid med den nasjonale VfL-satsningen. I denne oppgaven vil satsningen eksemplifiseres gjennom et fokus på lovpålagte samtaler, mer presist det deltakerne i det lokale utviklingsarbeidet omtaler som utviklingssamtalen.

Møtet som benyttes som empirisk inntak er en del av datamaterialet til et større forskningsprosjekt, som fokuserer på hvordan lærere jobber kollaborativt for å utvikle formativ vurderingspraksis. Dette prosjektet er igjen en del av prosjektet Learning Trajectories in Knowledge Economies (LiKE), ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Deltakerne i det utvalgte møtet er medlemmer i en VfL-gruppe, bestående av en gruppe lærere og rektor. Disse har som formål å videreutvikle skolens vurderingspraksis i lys av VfL-satsningen, og spre dette videre i lærerkollegiet. En ekstern fagperson/veileder deltar også i møtet, for å veilede gruppen når det kommer til institusjonalisering av ny vurderingspraksis.

## **Resultater/hovedkonklusjoner**

Ambisjonen med denne oppgaven er å kunne belyse det lokale utviklingsarbeidet med VfL, her eksemplifisert ved utviklingssamtalen, gjennom en analyse av en videoobservasjon av et slikt arbeid. Det sosiokulturelle perspektivet, med fokus på utvikling gjennom sosiale praksiser, ga meg mulighet til å se på hvordan lærerne arbeidet kollaborativt med å skape en felles forståelse av utviklingssamtalen, samt hvilke utfordringer som kunne avdekkes i dette arbeidet. Analysen viste at prosessene med å skape en felles forståelse i stor grad baserte seg på deltakernes deling av individuelle erfaringer, ved at disse ble liggende åpne for felles forhandlinger i det kollaborative arbeidet. Forhandlingene så ut til å foregå i krysningspunktet mellom egne erfaringer og de krav og forventninger til ny vurderingspraksis som foreligger i lys av VfL-satsningen. I dette krysningspunktet var det spesielt interessant å se hvilken betydning eksterne ressurser fikk, gjennom å utfordre etablerte oppfatninger blant møtedeltakerne. Den eksterne veilederen fikk stor betydning som megler, både i form av å knytte forbindelser mellom det nasjonale og lokal praksis, og ved å mediere og åpne opp handlingsrom for lærerne.

Analysen av møtet viste at det kan oppstå utfordringer knyttet til hvordan man skal forstå og håndtere spørsmål omkring dokumentasjonsarbeid og ansvars- og rollefordeling i lys av endrede krav og forventninger til vurderingspraksis, her eksemplifisert ved utviklingssamtalen.

Dokumentasjonsarbeidet oppleves som tidkrevende, men likevel hensiktsmessig, fordi godt utformede dokumenter oppleves å kunne fungere som medierende verktøy og lette vurderingsarbeidet. I henhold til å fremme elevenes læring, ser det ut til at lærerne skaper en forståelse av at dokumentasjon kan fremme læring i kraft av at det benyttes som fokuspunkt for dialog omkring elevens utvikling. Analysen identifiserte at utviklingssamtalen blir et møtested for ulike parter og ulike hensyn, og at lærerne i dette møtet søkte mot å utvikle grenseobjekter som var tenkt å tilfredsstille de ulike partenes dokumentasjonskrav og maksimere kommunikasjonen mellom dem. Arbeidet med å skape slike objekter ser imidlertid ut til å være en svært kompleks oppgave.

Et annet sentralt funn er at det ser ut til å være et stort behov for avklaringer omkring ansvars- og rollefordelinger i arbeidet med utviklingssamtalen. Krav til dokumentasjon av undervisvurdering og elevmedvirkning gir foreldre og elever en større grad av tilgang til lærernes vurderingspraksis. Med utgangspunkt i dette ser det ut til at endringene på vurderingsfeltet får betydning for lærerens rolle som profesjonsutøver ved at det konstitueres nye grenser for lærernes praksis, gjennom at ansvar forflyttes. Ved hjelp av ekstern veileder skapes det en forståelse av at man må gi de ulike partene økt tilgang til utviklingssamtalen og dermed invitere til en mer aktiv deltakelsesform enn tidligere, for at samtalen skal bære preg av en dialog, fremfor en lærermonolog. Analysen synliggjør hvordan en samtale om elevens utvikling, som inkluderer både lærer, elev og foreldre, stiller store krav til koordinasjon mellom ulike perspektiver på elevens læring, på tvers av både ulike fagområder, tidsrom og praksiser.

Oppgaven bidrar med å vise hvordan lærere må utføre et omfattende meningsskapende arbeid for å utvikle en felles forståelse av utviklingssamtalen. Dette kan tyde på at det lokale utviklingsarbeidet vil få en svært sentral betydning for hvorvidt VFL-satsningen realiseres i praksis, og hvordan det vil gjøres på ulike skoler.

# Forord

Når jeg nå leverer min masteroppgave i pedagogikk er det med en følelse av glede og stolthet over å ha fullført masterstudiet, men også en vemodighet med tanke på at noen flotte studieår nå har kommet til veis ende. Det har vært en spennende reise, og enden på denne ferden åpner forhåpentligvis opp for nye interessante reiseruter. Jeg reiser uansett videre med en ballast jeg ikke ville vært foruten. Arbeidet med masteroppgaven har vært en svært lærerik og utfordrende prosess, hvor jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema jeg har vært opptatt av gjennom hele min pedagogiske utdanning: utvikling av en læringsfremmende vurderingspraksis. Det har vært spesielt interessant å jobbe med en empirisk tilnærming til dette dagsaktuelle temaet. Jeg vil derfor takke informantene som har gitt meg innblikk i deres utviklingsarbeid, og på denne måten muliggjort en slik tilnærming.

Det er flere som fortjener heder og ære for sine bidrag til at denne oppgaven nå har kommet i havn. En spesielt stor takk rettes til mine veiledere Hege Yvonne Hermansen og Monika Nerland, for grundige tilbakemeldinger og faglige innspill. Deres kritiske blikk, gode oppfølging og støtte har vært uvurderlig på veien mot et ferdig produkt. Jeg vil også takke min gode familie og tålmodige venner for støtte og oppmuntring underveis i prosessen. En særlig takk til den herlige gjengen på Helga Eng, masterstudiet hadde aldri vært det samme uten dere. Pauseprat, latter og limericks vil bli dypt savnet. Takk til Ingvild for grundig korrekturlesing.

Takk til min kjære Einar, for ditt tålmodige vesen og din gode støtte. Du har vært en livbøye, selv på tvers av landegrenser.

Oslo, Juli 2011

Kine Fauske Bye





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemformuleringer .....	3
1.2	Oppgavens struktur .....	5
<b>2</b>	<b>Vurderingspraksis i endring .....</b>	<b>6</b>
2.1	Vurdering for læring (VfL) .....	6
2.2	Sentrale studier knyttet til VfL .....	7
2.3	Endringer på vurderingsfeltet i norsk sammenheng .....	9
2.3.1	Lovpålagte samtaler i endret vurderingsforskrift .....	10
2.3.2	Nasjonal satsning på VfL .....	12
2.3.3	Endringenes betydning for lærerens rolle som profesjonsutøver .....	13
2.4	Betydningen av det lokale utviklingsarbeidet .....	14
<b>3</b>	<b>Analytisk perspektiv .....</b>	<b>17</b>
3.1	Et sosiokulturelt perspektiv på lokalt utviklingsarbeid .....	17
3.1.1	Mediert handling .....	18
3.1.2	Kollaborativt arbeid og motsetninger/spenninger .....	19
3.1.3	Utvikling gjennom sosiale praksiser .....	20
3.2	Wengers perspektiv på sosiale praksiser .....	21
3.2.1	Praksisfellesskap som begrep .....	22
3.2.2	Meningsforhandling .....	23
3.2.3	Deltakelse .....	24
3.2.4	Reifikasjon .....	25
3.2.5	Grenser mellom praksisfellesskap .....	27
3.2.6	Grenseobjekter .....	28
3.2.7	Komplementære forbindelser .....	30
3.2.8	Praksis som forbindelse: grensepraksiser, overlappninger og periferier .....	31
3.3	Analysebegreper for denne studien .....	32
<b>4</b>	<b>Metodiske betraktninger .....</b>	<b>34</b>

4.1	Datagrunnlag og empirisk kontekst.....	34
4.1.1	Utvalg og presentasjon av datamateriale.....	35
4.2	Analysestrategi.....	37
4.3	Kvalitetsvurdering av studien.....	38
<b>5</b>	<b>Analyse av en lærerdiskusjon om VfL .....</b>	<b>41</b>
5.1	Oversikt over møtet som helhet .....	42
5.2	Dokumentasjon: reifikasjonsprosesser og potensielle grenseobjekter .....	44
5.2.1	Dokumentasjon: hva, hvordan og hvorfor?.....	45
5.2.2	Dokumenteringens relasjon til elevers læring.....	48
5.2.3	Oppsummering .....	54
5.3	Ansvars- og rollefordeling: forhandling av deltakelsesformer .....	55
5.3.1	Oppsummering .....	61
5.4	Kunnskapsressurser og deres funksjon i meningsforhandlingen .....	62
5.4.1	Egne erfaringer i møtet med formelle føringer .....	62
5.4.2	Ekstern veileder.....	64
5.4.3	Oppsummering .....	67
<b>6</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>68</b>
6.1	Oppsummering av analysens funn .....	69
6.2	Sentrale funn sett i lys av VfL-satsningen og tidligere forskning.....	70
6.3	Utvikling av en felles forståelse av ny vurderingspraksis gjennom kollaborativt arbeid: muligheter og utfordringer .....	74
6.4	Avsluttende kommentarer og områder for videre forskning.....	77
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>79</b>

# 1 Introduksjon

Temaet for denne oppgaven er vurderingspraksis i endring. Temaet henspiller til satsningen på vurdering for læring (VfL) som har blitt satt i verk i norsk skole de siste årene, hvor ønsket er å utvikle en tydeligere, og i større grad læringsfremmende, vurderingspraksis. Dette temaet er interessant blant annet fordi det aktualiserer et blikk for hvordan innholdet i satsningen, som består av en hel del endringer som lærerne må forholde seg til, arbeides med lokalt, samt hvilke utfordringer som kan oppstå i dette arbeidet. Videre er det interessant å se hvordan endringene på vurderingsfeltet ser ut til å påvirke lærerens rolle som profesjonsutøvere, i lys av at profesjoner generelt har vært gjenstand for en utvikling de senere årene, hvor man stadig stilles ovenfor økte krav til transparens, og nye klientforhold. Dent & Whitehead (2002) viser til at profesjonelle i økende grad må ha fokus på å opprettholde relasjonene til sine klientgrupper samtidig som man utfører sine konkrete arbeidsoppgaver. Klientgruppen man skal vedlikeholde en god relasjon til stiller også stadig mer spørsmål ved dette arbeidet, og profesjonelle har ikke lenger mulighet til å plassere seg selv utenfor den settingen de opererer ovenfor. En slik utvikling beskrives også av Evetts (2005), som viser til at man i flere institusjoner har sett en bevegelse fra en form for yrkesrelatert profesjonalitet til mer organisasjonsrelatert profesjonalitet. Mens man i det første tilfellet baserer seg på tillit til profesjonsutøvernes kunnskap og på kollegial kontroll av arbeidet, innebærer en organisasjonsrelatert profesjonalitet at man ansvarliggjøres overfor eksterne aktører, hvilket innebærer at man innfører økte krav til performativitet og transparens. Ved å bevege seg i denne retningen gir man brukerne økt innsyn, noe som fører til at brukerne i større grad vil kunne stille krav, og ha forventninger til de profesjonelles arbeid.

En måte slike profesjonsendringer ser ut til å ha manifestert seg på i lærerprofesjonen, er endringer i de krav og forventninger som nå kan sies å stilles til lærernes vurderingsarbeid, hvor nye føringer kommer inn fra utdanningspolitisk hold og hvor elever og foreldres deltakelse og ansvar i tilknytning til dette arbeidet kommer tydeligere frem. Denne utviklingen aktualiserer derfor ikke bare et blikk for det lokale arbeidet og potensielle utfordringer som kommer til syne der, men også for hvilken betydning disse endringene vil

kunne få for lærernes rolle og ansvar i vurderingsarbeidet. Endringene i Norge kan imidlertid sies å være et initiativ som fortsatt er i startfasen, sett i internasjonal sammenheng, og man vet fortsatt relativt lite om det lokale utviklingsarbeidet som gjøres i relasjon til disse endringene. I England har man hatt fokus på VfL en god stund før satsningen for alvor fikk fotfeste her i landet, og man vet derfor noe mer om hvordan innholdet i satsningen tas i bruk i praksisfeltet. Flere empiriske undersøkelser av hvordan lærere jobber med VfL i England, har vist at innholdet i satsningen kan utspille seg på ulike måter i praksis (Lee & William 2005, Marshall & Drummond 2006, Webb & Jones 2009). For eksempel observerte Marshall & Drummond at det synes å være variasjon i hvorvidt lærerne fanger opp hva undersøkelsen omtaler som “the spirit” ved VfL; å fremme elevenes autonomi i læringsprosessen. Selv om flere hadde fokus på dette aspektet, så det hos enkelte lærere ut til at man kun hadde fanget opp det som omtales som “the letter” ved VfL, ved at det i hovedsak var endrede prosedyrer og rutiner som hadde kommet på plass. Disse observasjonene viste at det kan oppstå utfordringer knyttet til hvordan satsningens innhold og bakenforliggende ideologi blir forstått og realisert i praksis. Med bakgrunn i disse studiene, foreslo Marshall & Drummond (ibid) at det vil være hensiktsmessig at lærere engasjerer seg i debatter omkring læring, samt tar til seg praktiske råd for gjennomføring, for å kunne utvikle en vurderingspraksis i tråd med tanken bak VfL.

Eksempelen fra England viser at utfordringer vil kunne oppstå i arbeidet med å realisere VfL i praksis, også i Norge, og det er tydelig at det lokale utviklingsarbeidet vil kunne ha stor betydning for resultatet av satsningen. Med bakgrunn i dette, vil det være interessant å se nærmere på de lokale kontekstualiseringsprosessene knyttet til arbeidet med VfL, spesielt siden satsningen i norsk sammenheng er såpass åpen, og mye av arbeidet med videreutvikling av praksis derfor er lagt til de lokale skolene. Viktigheten av å legge til rette for læreres mulighet til å konkretisere og skape mening av endringene, kan begrunnes også ut ifra Black & Williams (1998) beskrivelser av hva som skal til for at lærere tar til seg ideen bak VfL:

*“Teachers will not take up attractive sounding ideas, albeit based on extensive research, if these are presented as general principles, which leave entirely to them the task of translating them into everyday practice.” (Black & William, 1998:15)*

Et slikt utsagn underbygger tanken om at endringer, presentert for praksisfeltet i en åpen form, fører til at det lokale utviklingsarbeidet blir særlig viktig for at endringene skal kunne oversettes til en meningsfull praksis for lærerne ved den enkelte skole. Vedrørende det lokale utviklingsarbeidet, har man i norsk skole kunnet se en utbredelse av arbeidsformer basert på samarbeid fremfor individuelt basert arbeid. Havnes (2009) viser til at man kan identifisere en bevegelse mot teamarbeid i lærerprofesjonen i etterkant av implementeringen av Reform 97. Denne reformen la blant annet vekt på tverrfaglig undervisning og prosjektarbeid, og anbefalte at lærere burde organiseres i team på skolen, fremfor å arbeide mer isolert. En slik utvikling beskrives også av Hargreaves (2000, referert fra Brusling 2001), som viser til at raske forandringer, og stadige krav til nye former for innsats hos lærere, resulterte i at lærere i større grad søkte mot samarbeid seg imellom for å møte disse kravene; en periode han henviser til som perioden for profesjonell kollegialitet. Han understreker at det vil være lettere å finne ut av hvordan man kan skape lokal mening omkring ny kunnskap og administrative krav, og gi dem innflytelse på praksis, dersom man samarbeider om dette kollegialt, fremfor at hver enkelt lærer må finne ut av dette på egenhånd. En slik trend beskrives også av Orland-Barak (2006), som viser til at lærerutdanningene har beveget seg mot et syn på kunnskap som situert og sosialt konstruert, og at man i større grad vektlegger sosiale praksiser i kunnskapsproduksjon. Bevegelsen i lærerprofesjonen mot mer kollaborative arbeidsformer fører til at det blir viktig å se på lærernes lokale arbeid i lys av denne utviklingen, da endringene impliserer at det vil være utilstrekkelig med fokus på kun individuelt arbeid og utvikling.

## 1.1 Problemformuleringer

Målet med denne oppgaven er å gi et innblikk i det arbeidet lærere står ovenfor, med å forhandle innholdet i VfL som initiativ, for å søke å skape mening omkring hvordan dette skal praktiseres ved den enkelte skole. Fordi satsningen favner mange ulike aspekter, har jeg valgt å fokusere særlig på ett av elementene i satsningen; lovpålagte samtaler. Jeg vil anvende en gruppe læreres forhandling omkring det de omtaler som *utviklingssamtalen*, en samtale mellom lærer, elev og foreldre, som empirisk inntak til arbeidet med VfL som helhet. For å

kunne gi et innblikk i det lokale arbeidet med VfL, vil jeg fokusere på følgende problemstillinger:

1. Hvordan utvikler lærere en felles kunnskap og forståelse omkring utviklingssamtalen gjennom kollaborativt arbeid?
2. Hvilke utfordringer møter lærere på i det kollaborative arbeidet med utviklingssamtalen?

*Kollaborativt* arbeid avgrenses i denne sammenhengen til møter i et team, bestående av lærere, en rektor og en ekstern veileder, som skal arbeide med å samstemme og videreutvikle vurderingspraksis ved en lokal skole. Begrepet kollektivt har ofte vært brukt i denne sammenheng, men i denne oppgaven vil jeg hovedsaklig bruke begrepet kollaborativt, ut i fra en begrunnelse om at prosessene jeg ønsker å se nærmere på i sin helhet dreier seg om både samarbeid, samhandling og koordinasjon; prosesser som begrepet kollektivt ikke fanger opp på samme måte. Begrepet kollaborativt brukes dermed med bakgrunn i den forståelse som ligger i det engelske begrepet collaboration, ved at det er fokus på samarbeid og samhandling, og ikke bare et felles arbeid. I arbeidet med å belyse oppgavens problemstillinger, vil jeg videre være særlig opptatt av prosesser som angår koordinering, bruk og utvikling av artefakter, samt mediering.

For å få innsikt i disse problemstillingene vil jeg benytte meg av observasjonsmateriale fra et møte om VfL, hvor en gruppe lærere, samt rektor og en ekstern veileder, arbeider for å skape en forståelse av hvordan vurdering skal praktiseres ved skolen i lys av endringene på feltet. Dette møtet vil analyseres ut i fra et analytisk perspektiv forankret i sosiokulturell tradisjon, med vekt på sosiale praksiser. Jeg vil søke å belyse materialet gjennom bruk av begreper fra dette perspektivet. Jeg har valgt å angripe problemstillingene på denne måten, med bakgrunn i tidligere forsknings vektleggelse av den forhandling som skjer i sosiale praksiser, og den betydning dette har vist seg å ha ved lokalt utviklingsarbeid; et tema jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven.

## 1.2 Oppgavens struktur

For å kunne belyse oppgavens problemstillinger vil jeg i *kapittel 2* starte med å gi en beskrivelse av bakgrunnen for oppgavens tema; vurderingspraksis i endring. Beskrivelser av endringer i forventninger til lærerprofesjonen, her eksemplifisert ved endrede krav og forventninger på vurderingsfeltet, gir en nødvendig bakgrunnsforståelse for de aspekter lærere må forholde seg til ved lokal utvikling av vurderingspraksis. Jeg vil gå nærmere inn på hva man kan si om endringenes betydning for lærere som profesjonsutøvere, samt viktigheten av lokalt utviklingsarbeid for å skape mening av disse endringene. Kapittelet vil inneholde en presentasjon av tidligere forskning på feltet. I stedet for å samle beskrivelsene av relevante studier på ett sted, vil disse henvises til under de ulike overskriftene i kapittelet.

I *kapittel 3* vil jeg gå nærmere inn på oppgavens analytiske perspektiv. Jeg vil gi en beskrivelse både av det sosiokulturelle perspektivet generelt, og av Wengers perspektiv på sosiale praksiser spesielt, samt vise til hvorfor dette kan sies å være et hensiktsmessig perspektiv for den senere analysen. Videre vil jeg gi en beskrivelse av utvalgte begreper fra Wengers perspektiv. Begrepene vil anvendes som analytiske begreper for å belyse datamaterialet, og hvordan disse er tenkt å bidra til å besvare oppgavens problemstillinger. I *kapittel 4* vil jeg presentere mine metodiske betraktninger omkring studiens datagrunnlag og analyseprosess, samt gi noen kvalitetsvurderinger av studien.

I *kapittel 5* presenterer jeg oppgavens analyse, med vekt på tre sentrale temaer hentet fra empirien. Med bakgrunn i oppgavens analytiske perspektiv, med særlig vekt på utvalgte analysebegreper, vil jeg presentere ulike utdrag fra det empiriske materialet og analysere hvordan disse utdragene kan belyse oppgavens problemstillinger. I *kapittel 6* vil jeg gå inn i en avsluttende diskusjon omkring analysens funn, sett i lys av tidligere presentert forskning, samt den nasjonale VfL-satsningen. Utfordringer og muligheter ved å utvikle felles forståelse omkring endret vurderingspraksis gjennom kollaborativt arbeid belyses, før jeg deler noen betraktninger omkring hva oppgaven har gitt meg mulighet til å undersøke, samt hva som vil være interessant å se nærmere på i videre forskning.

## 2 Vurderingspraksis i endring

For å gi et innblikk i de endringer som lærerne står ovenfor på vurderingsfeltet, vil jeg innlede med å gi en beskrivelse av hva som kan sies å være bakgrunnen for at VfL som initiativ har blitt et satsningsområde i norsk skole. Jeg vil videre trekke frem sentrale internasjonale studier knyttet til VfL, samt gi en nærmere beskrivelse av innholdet i den norske satsningen og dens potensielle betydning for lærernes rolle som profesjonsutøvere.

### 2.1 Vurdering for læring (VfL)

1. august 2009 trådte det i kraft endringer i forskrift til opplæringsloven om individuell vurdering. De endringene som har blitt gjort, springer ut av et uttrykt ønske om å utvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen som eksisterer i dagens skole. Med utgangspunkt i kunnskap om vurdering og læring, har Kunnskapsdepartementet tatt grep som de ønsker skal fungere som et virkemiddel for å oppnå en mer likeverdig og rettferdig underveis- og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009a). En av de største endringene i vurderingsforskriften er det tydelige fokuset på underveisvurdering som innføres. Dokumentet viser dermed at denne formen for vurdering, omtalt som vurdering for læring, nå er tiltenkt å være en større del av lærerens vurderingspraksis.

Slemmen (2010) viser til at fokuset på utviklingen av vurderingspraksisen i norsk skole kan ha sitt utspring blant annet i resultater fra PISA-undersøkelsene, som ble publisert for første gang i starten av år 2000. Forbedringspotensialet som steg frem av disse resultatene, samt fra undersøkelser som TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), rettet fokus mot at man burde se på mulige tiltak som kunne settes inn i en satsning for å styrke norske elevers læring. I følge Dobson (2010) har slike internasjonale prøver bidratt til å trekke Norge inn i en kamp om internasjonal anerkjennelse i forhold til elevers læringsutbytte, og et økt fokus på



vurderingens rolle i denne sammenheng er en internasjonal trend som for alvor har fått fotfeste her i landet. Haug (2004) viser til at funn, både fra evalueringen av Reform 97 og oppfølgingsprosjektet til PISA-undersøkelsen, PISA+, tyder på at norsk skole ser ut til å ha vært preget av en lite systematisk tilbakemeldings- og vurderingskultur, noe som også underbygges av OECD-rapporten *Equity in Education* (Mortimore mfl. 2006, referert fra Slemmen, 2010). En lite systematisk vurderingskultur har videre blitt bekreftet i flere undersøkelser, blant annet gjennom Talis (Teaching and Learning International Survey), OECDs lærerundersøkelse, samt elevenes egen evaluering av skolehverdagen gjennom elevundersøkelsene (Skaar mfl. 2008, Danielsen mfl. 2009, referert fra Slemmen, 2010).

Dobson og Engh (2010) peker mot stortingsmelding nr.16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* som en viktig bakgrunn for endringene på vurderingsfeltet. Her finner man også en uttalt skepsis mot den vurderingskulturen som ser ut til å ha eksistert i Norge, og det hevdes at en mangelfull vurderingspraksis har ført til at elevene ikke har fått tilstrekkelig oppfølging, noe som igjen har påvirket deres mulighet for faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Før jeg går inn på hvordan endringene på vurderingsfeltet kommer til uttrykk i Norge, vil jeg se nærmere på hva man allerede vet om VfL som initiativ, ved å vise til sentral forskning som foreligger på området.

## 2.2 Sentrale studier knyttet til VfL

Det økende fokuset på å gi formativ<sup>1</sup> vurdering en klarere rolle i klasserommet, er, som nevnt, begrunnet med referanse til kunnskap om vurdering og læring og samspillet dem i mellom. Formativ vurdering ble ettertrykkelig satt på dagsorden gjennom Dylan Wiliam og Paul Blacks undersøkelse av dens beviselige effekt på læring, som presentert i deres velkjente

---

<sup>1</sup> Dette begrepet henspiller på underveisvurdering, de vurderinger og tilbakemeldinger som gis underveis i opplæringen for å fremme læring (i kontrast til en ren sluttvurdering). Begrepet benyttes i oppgavens beskrivelser av sentral forskning knyttet til vurdering for læring, med bakgrunn i de omtalte studienes egen bruk av begrepet "formative assessment".

artikkel *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment* fra 1998. Black og Wiliam sto i spissen for Assessment Reform Groups forskningsprosjekt i England. Prosjektet innebar en omfattende gjennomgang av forskningslitteratur på feltet, med tre spørsmål for øye: selv om formativ vurdering ikke er et ukjent konsept for lærere, kan man finne bevis for at en forbedring av denne praksisen kan heve læringsstandarder? Finnes det bevis for at det er rom for forbedringer på dette området, og finnes det i så fall bevis for hvordan denne forbedringen kan realiseres (Black & Wiliam, 1998)? *Inside the Black Box* viser til at deres gjennomgang, som inkluderte materiale fra 250 forskjellige studier, kunne konkludere med et klart ”ja” som svar på alle tre spørsmålene:

*”There is a body of firm evidence that formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievement. We know of no other way of raising standards for which such a strong prima facie case can be made (Black & Wiliam, 1998:148)”.*

De substansielle effektene av formativ vurdering som ble funnet i denne gjennomgangen, har ført til videre dybdestudier som har ønsket å utdype hvordan formativ vurdering bør praktiseres for å oppnå ønsket effekt. Black & Wiliam fulgte selv opp sine konklusjoner i samarbeid med kollegaer, ved å gå dypere inn på hvordan formativ vurdering i klasserommet kan forbedres i praksis. Resultatet av deres dybdeprosjekt ble senere presentert i sin helhet, og omhandlet hovedsakelig utvikling av formativ praksis på fire områder; spørsmål, tilbakemeldinger gjennom karaktersetting, elevenes vurdering av seg selv og medelever, og den formative bruken av summative tester (Black, et.al., 2002).

Wiliam (2009) viser til at det er økende enighet blant forskere om at formativ vurdering handler om å få klarhet i tre elementer; hva målet for en læringsprosess er, hvor elevene er i denne prosessen, og hvilke steg som må tas videre for å nå målet. Disse tre elementene ble opprinnelig identifisert av D. Royce Sadler (1989), og har blitt brukt for å underbygge mye av forskningen på formativ vurdering. Wiliam (2009) hevder videre, med bakgrunn i forskning på området, at man kan identifisere fem nøkkelstrategier for å praktisere formativ vurdering. For det første må man sette klare mål for elevene, hvor man sikrer at læringens intensjon blir forstått. Det er videre viktig å skape situasjoner hvor man kan lokke frem bevis på elevenes

læring, og at man gir tilbakemeldinger som kan føre elevene videre i sin læringsprosess. Elevene kan også fungere som læringsressurser for hverandre, gjennom samarbeid og vurdering av hverandre. Sist, men ikke minst, understrekes det at elevene skal aktiveres som eiere av egen læring, blant annet gjennom selv vurdering. Ideen som gjennomsyrrer alle disse strategiene er at læreren, gjennom å identifisere hvor den enkelte elev er i sin læringsprosess, kan tilpasse opplæringen for å møte de behovene eleven har (Wiliam, 2009).

Når det kommer til hvordan en slik formativ vurderingspraksis kan utvikles og forbedres i skolen, så viser Black et.al. (2002) til at det er hensiktsmessig med både individuell refleksjon og kollegasamarbeid. Samtidig er det essensielt at slike utviklingsprosjekter støttes av ledelsen ved de ulike skolene, blant annet ved at man setter av tilstrekkelig tid til utviklingsprosessen. Forskerne i dette studiet er likevel klare på at det ikke er noen felles oppskrift for hvordan formativ vurderingspraksis skal utøves, og hevder at utviklingen av en slik praksis kun kan finne sted dersom hver og en lærer finner sin egen måte å anvende formative prinsipper på i sin undervisning. Fokuset i deres forskningsrapporter ser derfor i stor grad ut til å være hvordan den enkelte lærer kan utvikle sin praksis i eget klasserom (Black et. al, 2002; Black & Wiliam, 1998). Med bakgrunn i at det individuelle ser ut til å få størst vekt her, ønsker jeg med denne studien å komme med et bidrag til det kollaborative aspektet. Jeg ønsker å se nærmere på dette i en norsk kontekst, da det også her har kommet endringer på vurderingsfeltet, i tråd med beskrivelsene fra England.

## **2.3 Endringer på vurderingsfeltet i norsk sammenheng**

I de senere årene har vurderingspraksisen i norsk skole blitt satt ettertrykkelig på dagsorden. I perioden 2007-2009 gjennomførte Utdanningsdirektoratet et prosjekt ved navn “Bedre vurderingspraksis”, som hadde som mål å utvikle en mer systematisk, faglig relevant og rettferdig elevvurderingspraksis. Prosjektet skulle blant annet danne grunnlaget for å sikre en tydeligere vurderingsforskrift, noe man som nevnt så resultatet av 1.august 2009

(Utdanningsdirektoratet, 2009b). Blant endringene som er innført i forskrift til individuell vurdering finner man at vurdering for grunnskole og vurdering for videregående opplæring ikke lenger omtales separat, men er slått sammen i ett kapittel; *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring* (Stette, 2010). Her kommer det frem at det nå er innført lovfestede planlagte samtaler med eleven minst hvert halvår, også i grunnskolen. I tillegg til disse samtalene, har elevene krav på halvårsvurdering gjennom hele grunnopplæringen, som et ledd i å styrke det systematiske vurderingsarbeidet. Det settes også tydelige krav til elevers medvirkning i det kontinuerlige vurderingsarbeidet. Forskriften setter nå tydelige krav til en underveisvurdering som har læring som mål, og de øvrige endringene skal bidra til å styrke dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Videre settes det krav til at det skal dokumenteres at underveisvurdering er gitt, jf. § 3-16 i forskriften (Stette, 2010).

Endringene setter med andre ord den kontinuerlige vurderingen av elevene i system, på en tydeligere måte enn tidligere. Dette innebærer også at lærerne nå stilles ovenfor større krav til ansvarliggjøring, formelt sett, når det kommer til den kontinuerlige oppfølgingen av elevene, enn hva som kan sies å ha vært tilfelle tidligere.

### **2.3.1 Lovpålagte samtaler i endret vurderingsforskrift**

Som nevnt, er en av endringene i vurderingsforskriften at man har innført obligatoriske samtaler med elevene hvert halvår, også i grunnskolen. Mange grunnskoler har praktisert slike samtaler tidligere, men det er kun elever i videregående opplæring som frem til nå har hatt forskriftsfestet rett til samtalene. At man velger å lovfeste retten til en slik dialog mellom lærer og elev, må sees på som et ledd i ønsket om å styrke underveisvurderingen, og som et bidrag til å oppfylle elevenes rett og plikt i forhold til egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Forskriften viser også til at elevene har rett til en jevnlig dialog med kontaktlærer om sin ikke-faglige utvikling. Dette inkluderer blant annet elevenes utvikling i henhold til den generelle delen av læreplanen samt prinsipper for opplæringa, jf. § 3-8 Dialog om anna utvikling (Stette, 2010). Den ikke-faglige dialogen skal også inkludere fokus på hvordan eleven ligger an i forhold til orden og oppførsel. I forskriften er denne samtalen skilt fra samtalen om elevenes utvikling i fag, og Utdanningsdirektoratet understreker at selv om dette kan virke som et kunstig skille i dialog med eleven, så er det viktig at man gir tilbakemeldinger hvor det er tydelig når man henviser til faglig utvikling og når man omtaler elevens annen utvikling. Utdanningsdirektoratet informerer videre om at det skal være en løpende dialog om dette temaet, og dialogen skal inkludere både elever og foreldre<sup>2</sup>. Foreldrene har på sin side rett til to planlagte samtaler med kontaktlærer i året, som skal omhandle både elevens faglige og ikke-faglige utvikling, jf. § 3-9 Kontakt med heimen i grunnskolen (Stette, 2010). I rundskrivet om individuell vurdering poengterer Utdanningsdirektoratet (2010a) at de forskriftsfestede samtalene med eleven bør sees i sammenheng med både foreldresamtalene og halvårsvurdering, siden alle disse bidrar til en felles underveisvurdering. Det stilles imidlertid ingen krav til hvordan samtalene med elever og foreldre skal organiseres, og rundskrivet vektlegger viktigheten av at man finner gode løsninger for dette lokalt. *Se merknad til §§ 3-11 tredje ledd og 3-13* (Stette, 2010).

Forskriften presenterer ikke noe formelt navn på disse samtalene, og viser til at skoler bruker ulike navn, eksempelvis fagsamtale, elevsamtale, utviklingssamtale eller lignende. I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet utviklingssamtale for å omtale en samtale mellom både lærer, elev og foreldre. Dette valget begrunnes ut ifra at lærerne, i det datamaterialet som vil ligge til grunn for min analyse, benytter dette begrepet om en samtale som er organisert på denne måten, i deres diskusjon omkring VfL.

---

<sup>2</sup> Informasjonen er innehentet fra nettsiden

<http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/SectionPage.aspx?id=64672&epslanguage=NO> (03.02.2011) som er Utdanningsdirektoratets ressursnettside knyttet til vurdering for læring.

### 2.3.2 Nasjonal satsning på VfL

I tillegg til forskriftsendringene, startet Utdanningsdirektoratet høsten 2010 en nasjonal satsning på VfL i grunnopplæringen, som er tenkt å vare over 4 år. Satsningen baserer seg på erfaringene som ble gjort under prosjektet “bedre vurderingspraksis”, samtidig som det bygger på internasjonal forskning på vurderingsfeltet, som omtalt tidligere i kapittelet<sup>3</sup>. En mer læringsfremmende vurderingspraksis ble også trukket frem i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren rollen og utdanningen*, hvor man søkte å finne tiltak for å bedre lærernes utdanning og deres rolle i skolen. Her vises det til at forskning vektlegger verdien av en tydelig vurderingspraksis ovenfor elevene, og at man vil være tjent med å satse på utvikling på dette området (Kunnskapsdepartementet, 2009). VfL har imidlertid eksistert som initiativ i Norge, også forut for iverksettelsen av den offisielle nasjonale satsningen. Eksempelvis startet Oslo sitt initiativ til endringer i retning av mer fokus på VfL allerede i 2005, et initiativ som siden har vært en del av kommunens strategiske vurderingssatsning<sup>4</sup>. Initiativet har blitt etterfulgt av stadig flere kommuner, i stor grad hjulpet av det nasjonale fokuset på utvikling av vurderingspraksis.

I invitasjonen til den nasjonale satsningen, viser Utdanningsdirektoratet (2010b) til at målet er å gi lærere økt kompetanse og en bedre forståelse av hvordan vurdering kan brukes for å fremme læring, for på denne måten å videreutvikle deres vurderingspraksis. Ved å prioritere en 4-årig satsning, ønsker man å kunne oppnå varige praksisendringer, samtidig som man har en intensjon om å sikre at endringene når flest mulig praktikere rundt om i landet. Videre understrekes det at skolene skal få veiledning og støtte fra eksterne ressurspersoner, som skal bistå i arbeidet med å institusjonalisere VfL lokalt. De eksterne ressurspersonene skal kunne

---

<sup>3</sup> Informasjonen er innhentet fra nettsiden

<http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/SectionPage.aspx?id=64691&epslanguage=NO> (04.02.2011) som er Utdanningsdirektoratets ressursnettside knyttet til vurdering for læring.

<sup>4</sup> Informasjonen er innhentet fra nettsiden

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/vfl/vurdering\\_for\\_laring/](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/vfl/vurdering_for_laring/) (28.04.2011) som er Oslo Kommunes hjemmesider.

bistå skolene med både de innholdsmessige utfordringene som måtte oppstå, samt utfordringer knyttet til det organisatoriske aspektet (ibid). Utdanningsdirektoratet har også opprettet en egen ressurside om VfL, i tilknytning til deres nettside *skolenettet.no*. Siden skal fungere som en ressurs for de som ønsker å lære mer om hva underveisvurdering er, og hvordan den kan praktiseres på en god måte<sup>5</sup>.

### **2.3.3 Endringenes betydning for lærerens rolle som profesjonsutøver**

Innføring av endringer på vurderingsfeltet, gjennom lovverk og kompetanseutvikling, kan vise seg å få betydning for lærernes rolle som profesjonsutøvere. I følge Brusling (2001) er det blant annet behov for å se læreryrket i forhold til sine brukere, foreldre og elever, for å forstå yrket i et profesjonsperspektiv. Vil kravene som nå settes til dokumentering av den vurderingen som gis underveis i opplæringa, samt kravet til elevenes medvirkning i arbeidet, kunne føre til endringer i ansvarsfordelinger og tilgjengelighet? Og om dette er tilfelle; på hvilken måte? Brusling (ibid) viser til at man kan se en tendens til at tilliten man tidligere hadde til profesjonene, har blitt redusert, og at man nå i større grad krever at de skal rettferdiggjøre sin praksis ovenfor berørte interesseparter. Økt grad av tilgjengelighet beskrives også av Engh (2010), som viser til at den juridiske retten elevene nå gis til å være aktive deltakere i vurderingsprosessen, fører til at lærere må omdefinere deler av sin rolle, da elevenes medvirkningsrett forutsetter en desentralisering av deler av vurderingsmakten til elevene. Dette impliserer at lærerne er nødt til å arbeide med å konstituere nye roller i sin praksishverdag, siden grensene for oppgaver og ansvar i tilknytning til underveisvurderingen flytter seg noe. Slike endringer beskrives også av Black & Wiliam (2006), som viser til at både elever og lærere, som en konsekvens av ny vurderingspraksis, er nødt til å endre hvordan de betrakter sin egen rolle i en undervisningssituasjon. Utdanningsdirektoratets initiativer i

---

<sup>5</sup> Informasjonen er innhentet fra nettsiden

<http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO> (02.02.2011) som er Utdanningsdirektoratets ressursnettside knyttet til vurdering for læring.

den nasjonale VfL-satsningen, for å oppnå en kollektiv endring av vurderingspraksis, viser også til at utvikling på dette feltet blir viktig for å kunne være profesjonell i læreryrket i dag. Endringene i lærernes vurderingspraksis ser med andre ord ut til å medføre nye rollefordelinger og forventninger, og i analysen vil jeg gi et innblikk i hvordan dette forhandles om på lokalt nivå.

## 2.4 Betydningen av det lokale utviklingsarbeidet

Flere ulike forhold ved VfL har blitt omhandlet de siste årene, men få har gått nærmere inn på hvordan lærere i Norge arbeider med denne satsningen i praksis. Lovformuleringene gir informasjon om at underveisvurdering skal bli gitt, men de må nødvendigvis etterfølges av en strategi for hvordan dette skal utføres i praksis:

*”Rules of art can be useful, but they do not determine the practice of an art; they are maxims, which can serve as a guide to an art only if they can be integrated into the practical knowledge of the art. They cannot replace this knowledge” (Polyani 1962:50, referert fra Gherardi & Nicolini, 2001:48).*

Endringene i vurderingsforskriften, og VfL-satsningen, vil ikke alene sikre implementering av god tilbakemeldingspraksis i skolen, og må nødvendigvis etterfølges av en strategi for å omgjøre kunnskapen den representerer til en naturlig del av lærernes praksis. Endringene på vurderingsfeltet krever mye arbeid hos lærerne, da de må omstille seg i forhold til, og skape mening av, de krav og det kunnskapsgrunnlag som blir gitt utenfra. VfL som satsning baserer seg, som nevnt, blant annet på erfaringene fra prosjektet “Bedre vurderingspraksis”. I anbefalingene fra UiO sin sluttrapport fra evalueringen av dette prosjektet understrekes det blant annet at samarbeid på og mellom skoler bør stå sentralt i arbeidet med å utvikle den eksisterende vurderingspraksisen i norsk skole (Throndsen, et.al., 2009).



Dersom man ønsker å se nærmere på endringer i et praksisfelt, så er det i følge Rasmussen og Ludvigsen (2009) viktig at man ikke bare fokuserer på hva som var intensjonen med endringene, men at man inkluderer et fokus på hvordan de faktisk møtes og utspiller seg i praksis. Et slikt “bottom-up” perspektiv er viktig, fordi man ved et rent “top-down” fokus risikerer at en del endringer som skjer på mikronivå, eksempelvis ved den enkelte skole, skjules. Med bakgrunn i dette ser man at det vil være hensiktsmessig å se VfL-satsningen på flere nivåer; de dokumenter og føringer som gis fra utdanningsmyndighetene, og de lokale redskaper og forståelser som utvikles ved hver enkelt skole i møtet med disse. Brusling (2001) viser til viktigheten av at kunnskap blir gjort kjent for, og utprøvd av et yrkeskollektiv, fremfor å forbli hos enkeltindivider, og at man behøver et tilstrekkelig nyansert yrkesspråk i formidlingen for å oppnå dette. Problemet, i følge Brusling, ligger blant annet i at lærere ofte ikke gis tid til kollegial utforskning av det arbeidet de utfører, slik at det nødvendige yrkesspråket heller ikke utvikles dem i mellom.

Vektleggingen av yrkeskollektivets utforskning, også sett hos Little (2002), ser ut til å aktualisere sosiale praksiser som et hensiktsmessig analysefokus når man ønsker å se nærmere på lokalt utviklingsarbeid. I følge Orland-Barak (2006) fokuseres det nå i større grad på kunnskap som konstruert og situert i sosiale praksisfellesskaper, enn på å tilegne seg objektive og eksplisitte fremstillinger. Man kan med bakgrunn i denne utviklingen se kollaborative, profesjonelle samtaler som et verdifullt sted for å fremme kunnskapsutvikling. Johannessen & Husebø (2010) viser til at begrepet *praksisfellesskap* ofte har blitt anvendt for slike formål i utdanningsforskning. De benytter selv begrepet med bakgrunn i den forståelse Wenger presenterte i sin publikasjon om praksisfellesskaper i 1998, og hevder at denne forståelsen kan anvendes analytisk på prosesser som omhandler institusjonalisering, blant annet varierende grader av samhandling og rutinisering. I deres forskningsarbeid omkring hvilken kunnskap som ble utviklet i FOU-prosjektet “Religionsundervisning og mangfold”, anvendte de begrepet for å se hvordan arbeid i praksisfellesskap kan bidra til utvikling av kunnskap for de involverte partene. Man ser i det hele tatt at læreres deltakere i praksisfellesskaper, med mål om å skape ny kunnskap gjennom kontinuerlig profesjonell utvikling, har fått stadig økt oppmerksomhet de senere årene (McCardle & Coutts, 2010). Helstad (2011) viser til at profesjonelle læringsfellesskap er en modell for kunnskapsutvikling som har fått spesielt mye oppmerksomhet i senere tid. Denne modellen vektlegger samarbeid og deling av individuelle

erfaringer i en kollektiv setting som en form for avprivatisering av praksis. Et sentralt premiss er at lærerne, gjennom deltakelse i et fellesskap, får mulighet til å utvikle sin kompetanse, noe som igjen fører til forbedring av elevenes læring (ibid).

Gjennom beskrivelser av tidligere studier ser det ut til at forskning om sosiale praksiser, gjerne betegnet som praksisfellesskap, har vært en vanlig fremgangsmåte for utvikling i lærerprofesjonen. Med bakgrunn i dette ønsker jeg i denne oppgaven å bidra med et innblikk i, og gi en forståelse av, hvordan lærere arbeider kollaborativt med VfL, i en norsk kontekst, med de lovpålagte samtalene som særlig fokus. Jeg vil vise til et empirisk inntak hvor jeg analyserer hvordan en gruppe lærere ved en skole i Norge, i samspill med rektor og en ekstern ressursperson, forhandler frem mening og en felles forståelse av det de omtaler som utviklingssamtalen, samt hvilke utfordringer som oppstår i dette arbeidet. Her vil jeg særlig vektlegge det kollaborative aspektet, med de forhandlinger og den bruk av artefakter som dette medfører. Det vil derfor være viktig å se nærmere på et sosiokulturelt perspektiv på utvikling, for å skape en aktuell forståelsesramme for den senere analysen. Med dette som utgangspunkt vil jeg i neste kapittel gi en beskrivelse av sentrale trekk ved et sosiokulturelt perspektiv på lokalt utviklingsarbeid.

### **3 Analytisk perspektiv**

De følgende beskrivelsene i dette kapitlet, vil utgjøre det læringsteoretiske grunnlaget for min analyse, ved at jeg viser til hva slags syn på læring og kunnskap det sosiokulturelle perspektivet innebærer, samt hvorfor dette perspektivet er hensiktsmessig som bakgrunn for analysen. Å se nærmere på utviklingspraksis med bakgrunn i et bestemt forankret perspektiv, innebærer at man må ha en forståelse for det syn på læring, kunnskap og utvikling som det aktuelle perspektivet representerer. Jeg vil derfor til en viss grad bevege meg inn på det læringssyn som gjør seg gjeldende i denne sammenheng, selv om fokuset for oppgaven ikke ligger på læringsbegrepet som sådan. Med utgangspunkt i det analytiske perspektivet som presenteres, vil jeg vise til et utvalg av begreper som særlig vil anvendes i analysen av datamaterialet, for å belyse oppgavens problemstillinger.

#### **3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på lokalt utviklingsarbeid**

Et læringsperspektiv forankret i sosiokulturell tradisjon innebærer et fokus på læring forstått i relasjon til sosial deltakelse. Dette er dermed et perspektiv hvor man ser “læring som et spørsmål om substansielle, identitetsændrende transformationsprosjekter, der kun kan finne sted gjennom skiftende, partiel deltagelse i den sociale praksis, der finder sted” (Lave, 2004:36). Tanken er at læring skjer i samspill med noe mer enn mennesker alene. Den utviklingen som skjer i dette samspillet er ikke noe som kun forekommer i formelle prosesser, men er tilstede også i menneskers daglige samhandlingsprosesser. Et slikt perspektiv på utvikling har ikke alltid vært i fokus i den grad man ser i dag. Lave & Wenger (2003) viser til at man har kunnet se en overgang fra tanken om at læring og kognitive prosesser er det primære, til at læring heller sees som et av kjennetegnene ved sosial praksis. Man har med andre ord kunnet se et skifte i retning av å se sosial praksis som det primære, med læring som et integrert aspekt.

### 3.1.1 Mediert handling

Nerland & Jensen (2010) viser til at man de siste tiårene har sett at det vies stadig mer oppmerksomhet til objekters og artefakters medierende rolle i sosiale praksiser. Et av aspektene de belyser er hvordan praktikerer forpliktelser med slike objekter og artefakter, dersom det utforskes i situerte problemløsningssituasjoner, kan fremme kunnskapsutvikling og læring. Argumentet om at man må se utviklingsprosesser i relasjon til de redskaper mennesker samhandler med, finner man også hos Säljö (2006) som blant annet fokuserer på relevansen av kulturelle artefakter som medierende verktøy for utvikling. Opprinnelig ble ideen om medierende redskaper utviklet av Vygotsky, som en reaksjon og kritikk mot det typisk behavioristiske læringssynet. Innen dette læringssynet hevdet man at menneskers atferd besto av betingede responser på ulike stimuli, og at læring kunne identifiseres som utvikling av stadig mer komplekse betingede responser. Vygotsky mente imidlertid at dette var utilstrekkelig som forklaring av menneskers atferdsmønstre og læringsprosesser, og hevdet at man måtte inkludere den rollen ulike verktøy, det være seg tegn eller redskaper, spiller i menneskelige handlinger. Tanken er at mennesker ofte anvender ulike eksterne verktøy når de oppfatter, og handler i, verden. Det vil si at verktøyene medierer, og vi opplever dermed ikke alltid verden direkte, men slik den medieres for oss. Disse verktøyene, som vi tilegner oss gjennom våre kulturelle erfaringer, hjelper oss i prosessen med å skape mening av det vi omgir oss med. “Mennesket er et kulturskapende og kulturbyggende vesen, og det er ved hjelp av kulturelle ressurser at de forstår og handler i verden” (Säljö, 2006:27). Læring og utvikling er med andre ord kontekstavhengig, og medieres gjennom sosiale og materielle praksiser.

Medierende redskaper deles, i følge Säljö (ibid), tradisjonelt sett inn i to grupper; fysiske og språklige. Fysiske redskaper betegner Säljö som artefakter, hvilke er menneskeskapte gjenstander, mens språklige redskaper på sin side refererer til det mentale eller diskursive. I følge Säljö får utviklingen av slike redskaper på en arbeidsplass konsekvenser for de involverte ansatte, ved at arbeidsdelingen mellom hva vi utfører ved hjelp av intellektet vårt og hva som utføres ved hjelp av ulike artefakter, endrer seg. Bruk av artefakter kan medføre at kunnskap og redskaper, som opprinnelig var lokalisert i hver enkelt person, eksternaliseres,

slik at fokuset skifter mot å utføre oppgaver i samarbeid med disse artefaktene. “Det er i samarbeidet mellom et tenkende vesen og artefakten at handlinger blir utført; kunnskaper og ferdigheter bygger på et samspill mellom mennesker og artefakter” (Säljö, 2006:178). Ut i fra denne type argumentasjon er det tydelig at verktøyers funksjon tillegges stor vekt innen det sosiokulturelle perspektivet på utviklingsprosesser. Dette fører til at endring av praksis også betyr endring av eksisterende, eller skapelse av nye, verktøy til bruk i disse praksisene.

### **3.1.2 Kollaborativt arbeid og motsetninger/spenninger**

I deres artikkel, som omhandler læreres kontinuerlige profesjonelle utvikling, viser McArdle & Coutts (2010) til at refleksjonsaktiviteten hos praktikere har hatt en tendens til å bli ansett som en isolert, internalisert aktivitet hos det enkelte individ. Denne tendensen kan, ifølge McArdle & Coutts, muligens stamme fra Schöns konsept om den reflekterte praktiker, hvor fokuset lå på individers intuitive forståelse, samt vekt på at individer visste mer enn de kunne uttrykke, også kalt taus kunnskap (Schön, 1983). Et underliggende budskap i dette fokuset ble dermed at kunnskap ikke nødvendigvis måtte være kommunisert ut, for at det skulle være nyttig kunnskap. Resultatet viste seg som en oppfordring fra Schön om å bruke internalisert dialog mellom praktikerens som individ og de enkelte problemer dette individet møter i sin praksis, heller enn å legge vekt på det sosiale og en delt praksis mellom individene. Eraut (1995, referert fra McArdle & Coutts, 2010), understreker at Schöns arbeid har blitt kritisert nettopp for at det ikke tar opp i seg alle de forhold som kan sies å være viktige for kunnskapsutvikling. Denne kritikken mot et for individualisert fokus på praktikerens refleksjonsaktiviteter når det kommer til kunnskapsutvikling, bygger opp under viktigheten av å inkludere en sosial dimensjon i denne tematikken.

De individualistiske tendensene som kan sies å ha eksistert i Schöns bilde av den reflekterte praktiker, ser ut til å ha blitt videreutviklet i praksisfeltet, hvor det hevdes at man kan se at praktikernes refleksjoner ofte tar form av å være overfladiske og teknisk fokusert. Refleksjonene ender altfor ofte opp med å ikke være kritiske nok, siden den individualistiske

refleksjonsformen ikke inkluderer andre innspill eller utfordringer enn praktikerens egne tanker (Halliday, 1998, Brookfield, 1995, Day, 1993, referert fra McArdle & Coutts, 2010). Med bakgrunn i denne type kritikk har man i større grad gitt fokus til delt refleksjonsarbeid i sosiale settinger, hvor praktikere både utfordrer og støtter hverandres praksis. Den sosiale diskursen skal bidra til å danne et bedre grunnlag for å fremme kunnskapsutvikling hos praktikerne (McArdle & Coutts, 2010).

Kollegialitet og samarbeid kan ifølge Hargreaves (1996) være en viktig forbindelse mellom skoleutvikling og lærerutvikling, ved at forskning viser at støtte og fellesskapsfølelse bidrar til at man i større grad er villig til å prøve ut nye ting, og derfor også er mer positivt innstilt til kontinuerlig utvikling. Dette gjelder ikke bare utviklingsprosesser som er internt initiert, men viser seg også gjeldende der man skal gjennomføre endringer som er initiert utenfra, fra sentralt hold, hvilket er tilfelle med VfL-satsningen. Det vektlegges at retningslinjer som er gitt sentralt krever tolkning og tilpasning på lokalt nivå, og at samarbeid er essensielt for å skape en felles forståelse og tilslutning ved hver enkelt skole (ibid). Østrem (2010) beskriver hvordan det fort kan oppstå konflikter, og at motsetninger kommer til syne, når skoler skal håndtere mål som kan være uklare og motsetningsfylte, og i tillegg er pålagt utenfra. Det understrekes derfor hvor viktig det er å se på det kollegiale fellesskap ved skolen, og hvorvidt lærerne får tid og rom til diskusjoner og konfrontering av ulike forståelser. Et fokus på det sosiale aspektet ved læring er derfor, ifølge Østrem (ibid), essensielt når man skal se nærmere på læreres profesjonelle utvikling, og hvordan de griper an de utfordringer de møter. Dette samsvarer også med tendensen til bevegelse i lærerprofesjonen, som beskrevet i innledningen, hvor man har gått i retning av økt bruk av samarbeid og vektlegging av sosiale praksiser.

### **3.1.3 Utvikling gjennom sosiale praksiser**

Som nevnt tidligere, har det vært vanlig å se på utvikling gjennom sosiale praksiser i pedagogisk forskning (jf. kap 2.4.). I denne sammenheng har praksisfellesskap vært et utbredt begrep for å beskrive slike sosiale praksiser. Det har imidlertid blitt kritisert å bruke

praksisfellesskap som konsept for å adressere temaer som organisasjonsutvikling (Billett, 2007). Det hevdes at de originale beskrivelsene av praksisfellesskap, som presentert av Lave & Wenger, var mer beskjedne i sin form og fokuserte mer på å presentere et syn på læring, som tar opp i seg den sosiale erfaringens bidrag til individers læring. I følge Billett (ibid) er det først i Wengers senere publikasjoner at man ser en mer instrumentell redegjørelse for konseptet, hvor man forsøker å vise hvordan det kan brukes for å adressere individuell læring og organisasjonsutvikling. I denne oppgavens analyse vil jeg imidlertid ikke bruke praksisfellesskap som konsept for å se på organisasjonsutvikling som sådan. Jeg vil heller benytte meg av noen av begrepene fra denne tenkningen for å belyse ulike prosesser som kommer frem i et kollaborativt arbeid med å skape en lokal forståelse av sentralt gitte retningslinjer. Til tross for delte meninger om teoriens relevans for å beskrive organisasjonsutvikling, ser man at annen forskning vektlegger det kollaborative arbeidet i utviklingsprosesser, noe som støtter opp om anvendelsen av et analytisk fokus på slike fellesskaper. Jeg vil med bakgrunn i dette gå nærmere inn på Wengers (2004) perspektiv på sosiale praksiser, som presentert i hans verk om praksisfellesskaper, med vekt på noen utvalgte elementer fra denne tenkningen. Dette vil videre danne grunnlaget for de begrepene som vil benyttes for å belyse datamaterialet i den senere analysen.

## **3.2 Wengers perspektiv på sosiale praksiser**

En sosiologisk tilnærming til læring i organisasjoner vektlegger hvordan læring konstrueres gjennom sosiale relasjoner blant mennesker som deltar i et fellesskap (Gherardi & Nicolini, 2001). Etienne Wenger (2004) foreslår et rammeverk som nettopp ser på læring i slike sosiale termer, og beskriver hvordan læring kan forstås som deltakelse i praksisfellesskaper. Hans arbeid er en videreføring av den teori om læring som ble utformet av Lave & Wenger, hvor de la fokus på situert læring, og ifølge Fuller (2007) promoterte det kollektive, fremfor individet, som et interessant analytisk fokus. For å få innsikt i hvordan lærere kan arbeide med VFL-satsningen, vil jeg i hovedsak anvende elementer fra Wengers (2004) teori om praksisfellesskaper som bakteppe. Ved anvendelse av denne teorien vil fokuset dermed ligge på å undersøke lærernes sosiokulturelle praksis; et teoretisk fokus som for Wenger springer ut

av hans antakelser om hva som har betydning for læringsprosesser, og de premisser han legger til grunn for disse antakelsene. Dette innebærer særlig fire premisser, og inkluderer blant annet et fokus på at mennesker er sosiale vesen, og at dette må gis status som et sentralt aspekt ved læring. Videre settes det som premiss at man betrakter viten som kompetanse i forhold til verdsatte virksomheter, og at innsikt dermed handler om hvorvidt man deltar i utøvelsen av den aktuelle virksomhet. Når Wenger (2004) da primært fokuserer på læring som sosial deltakelse, handler dette om en omfattende deltakelsesform, hvor man er aktiv deltaker i ulike sosiale fellesskapers praksiser. Deltakerne konstruerer identiteter i relasjon til de ulike fellesskapene de inngår i, og utvikler gradvis sin deltakelsesform, jf. Lave og Wengers (2003) beskrivelse av legitim perifer deltakelse.

Med utgangspunkt i premissene som Wenger (2004) legger til grunn for en sosial teori om læring, er det, som nevnt, tydelig at sosial deltakelse tillegges stor vekt. Han utdyper at det er visse komponenter som må integreres i en sosial teori om læring, dersom sosial deltakelse skal kunne karakteriseres som en læringsprosess; mening, praksis, fellesskap og identitet. Videre i kapittelet vil jeg starte med å gi en kort introduksjon av hva Wenger legger i praksisfellesskap som begrep. Deretter vil jeg presentere elementer fra meningskomponenten i teorien, samt Wengers begrep om grenser. *Meningsforhandling, deltakelse, reifikasjon og grenseobjekter*, samt prosesser knyttet til disse begrepene, vil tillegges størst vekt, da disse vil være essensielle for den videre analysen av det empiriske materialet.

### **3.2.1 Praksisfellesskap som begrep**

Wenger (ibid) understreker at begrepet praksisfellesskap ikke er ukjent, og at alle mennesker har en tilhørighet til ulike praksisfellesskaper, og dermed på en eller annen måte en forståelse av hva et praksisfellesskap innebærer. Til tross for, og nettopp på grunn av, at begrepet viser til et kjent fenomen, fører dens alminnelighet og uformelle natur til at praksisfellesskaper sjelden kommer i direkte fokus. Wenger påpeker at det kan være en fordel å se nærmere på velkjente fenomener, fordi det gir muligheten for å utdype, undersøke og til og med kanskje



revurdere de intuitive oppfatninger vi har om det aktuelle fenomenet. Hensikten med å undersøke praksisfellesskapsbegrepet nøyere, er ifølge Wenger at en systematisk undersøkelse vil kunne gi begrepet større nytteverdi som tankeredskap. Man kan kort beskrive praksisbegrepet som en betegnelse for de felles ressurser, rammer og perspektiver, både historiske og sosiale, som støtter opp under et gjensidig engasjement. Fellesskapsbegrepet er på sin side en beskrivelse av de sosiale sammensetningene hvor deltakelse og handlinger anerkjennes som kompetanse (Wenger, 2004). Fokuset for min oppgave vil imidlertid ikke ligge på praksisfellesskap som sådan, men praksisfellesskapstenkningen hos Wenger har relevans for det syn på utvikling og praksis som legges til grunn for analysen. Videre vil jeg nå konsentrere meg om de elementene fra denne tenkningen som har direkte relevans for denne oppgavens analyse.

### **3.2.2 Meningsforhandling**

Bakgrunnen for de analysebegrepene som benyttes i denne oppgaven er Wengers fokus på meningsfullhet; tanken om at det til syvende og sist er de meninger mennesker produserer, som teller, ikke bare det mekaniske i å få noe gjort (ibid). Med referanse til VfL-satsningen, vil et slikt syn implisere at man må se forbi det rent instrumentelle ved innholdet i satsningen, og inkludere et fokus på hvordan de involverte parter skaper mening ut av dette innholdet. Wenger hevder det er visse begreper som er essensielle for å forstå hvor denne meningen finnes, samt hvordan den består; meningsforhandling, deltakelse og reifikasjon.

I følge Wenger (ibid) skapes mening i den prosessen han kaller meningsforhandling. Det er gjennom denne prosessen man opplever verden, samt ens engasjement i denne, som meningsfull. Det påpekes at opplevelsen av mening verken oppstår av seg selv, eller er en enkel virkeliggjørelse av prosedyrer, men at den oppstår nettopp i meningsforhandlingsprosessen ved å involvere samspillet mellom to konstituerende prosesser; deltakelse og reifikasjon. Disse begrepene vil elaboreres senere i kapittelet. Med sin bruk av begrepet forhandling i denne sammenheng, ønsker Wenger å inkludere begrepets ulike

aspekter; både referansen til forhandling som en form for oppnådd enighet, samt som en prestasjon som har krevd oppmerksomhet og tilpasninger over lengre tid. Mening er som nevnt ikke noe som eksisterer på forhånd, eller som oppstår ut fra intet, og begrepet forhandling skal dermed uttrykke et kontinuerlig samspill, hvor utførelsen skjer gradvis, og som er med på å skape forhandlet mening. Wenger utdyper følgende om meningsforhandlingsprosessen:

*”Denne proces skaber altid nye vilkår for videre forhandling og yderligere mening. Den skaper hele tiden nye relationer til og i verden. Den meningsfuldhed, der karakteriserer vores engagement i verden, er ikke en tingenes tilstand, men en kontinuerlig genforhandlingsproces.”*  
(Wenger, 2004:68)

Videre hevder Wenger (ibid) at den dualiteten som deltakelse og reifikasjon refererer til som par, er grunnleggende for meningsforhandlingen, og at det er i møtet mellom disse prosessene at selve meningsforhandlingen finner sted.

### **3.2.3 Deltakelse**

Anvendelsen av begrepet deltakelse hos Wenger (ibid) refererer til en kompleks prosess, som er både personlig og sosial, og innebærer en kombinasjon av handling, tanker, samtaler, følelser og tilhørighet. For at deltakelse skal kunne benyttes analytisk, er det viktig å se nærmere på hvordan Wenger avklarer sin bruk av begrepet. Et definerende kjennetegn ved deltakelse, slik Wenger anvender begrepet, er at man har mulighet til å utvikle en form for identitet som skapes gjennom deltakelsesrelasjoner. Videre understreker Wenger at deltakelse, som brukt i denne sammenheng, ikke nødvendigvis betyr det samme som samarbeid; det kan betegne ulike former for relasjoner, fra harmoniske til konfliktfylte. Deltakelse har også et transformativt potensial, ved at deltakelse i et fellesskap skaper en opplevelse, hvor denne opplevelsen igjen former dette fellesskapet.

Wenger (2004) understreker at deltakelse ikke er noe man ganske enkelt kan “slukke og tenne” ettersom man beveger seg mellom ulike praksiser, og at deltakelse som konstituerende meningsfaktor er en betegnelse som dermed favner bredere enn direkte engasjement i en bestemt praksis med bestemte deltakere. Man bærer med seg de erfaringer man gjør seg som deltaker i en praksis inn i andre situasjoner, hvilket kan påvirke de erfaringer man gjør seg i disse andre situasjonene. Erfaringer er med andre ord ikke begrenset til den spesifikke konteksten de oppsto i. Videre hevder Wenger at alle situasjoner og opplevelser får mening i kraft av sosial deltakelse; vår deltakelse i verden er sosial, og det inkluderer også deltakelse hvor det ikke er et tydelig samspill med andre.

### 3.2.4 Reifikasjon<sup>6</sup>

Et viktig ledd i meningsforhandlingsprosessen, slik Wenger (ibid) ser det, er å skape fokuspunkter som denne forhandlingen kan organiseres rundt. Disse fokuspunktene er objekter, som skapes for å konkretisere våre abstrakte opplevelser, en prosess som Wenger beskriver med begrepet reifikasjon. Som eksempel trekker Wenger frem hvordan det å skape en bestemt prosedyre eller å nedskrive en lov er en slik prosess, hvor man gir konkret form til en bestemt forståelse, slik at denne formen igjen blir fokuspunkt for meningsforhandling innen det gjeldende tema. En slik forståelse av begrepet, aktualiserer reifikasjon ovenfor de fleste praksiser, i og med at alle praksiser har en form for verktøy eller abstraksjoner av menneskelig erfaring som anvendes i deres virke. Dette kan være symboler, uttrykk, begreper eller lignende, som har fått objektstatus og som representerer en reifikasjon av praksis. Bruken av begrepet reifikasjon, utdypes på følgende måte:

*”Med uttrykket reifikasjon ønsker jeg at dekke en lang række processer, der omfatter det at skabe, designe, fremstille, benævne, kode og beskrive såvel som opfatte, fortolke, bruge, genbruge, afkode og omformulere.” (Wenger, 2004:74)*

---

<sup>6</sup> I den danske utgaven som det her refereres til, benyttes begrepet ”tingliggjørelse” i denne sammenheng. Jeg har imidlertid valgt å bruke begrepet ”reifikasjon”, med bakgrunn i den engelske utgavens bruk av ”reification”.

Wenger (2004) anvender begrepet i to betydninger, ved at reifikasjon kan vise til både en prosess og et produkt; to betydninger som ikke skilles fra hverandre på meningsnivå, fordi de forutsetter hverandre. Dette kan begrunnes med at Wenger hevder mening eksisterer nettopp i dens egen forhandlingsprosess, noe som fører til at reifikasjon må være mer enn kun objektivering; både dens prosess og produkt må inkluderes. Produktets funksjon blir i stor grad å representere en større betydningskontekst, som er realisert i en menneskelig praksis, og blir dermed en form for avspeiling av praksis. Det er ikke bare deres objektform som gir karakter av reifikasjon. Dette ligger også i de prosessene hvor objektene integreres i den praksisen de representerer. Reifikasjonsprosessen kan imidlertid føre med seg både positiv og negativ kraft, ved at dens styrke i å være fokuserende, potensielt fysisk vedvarende og transportabel, både kan lette arbeidet med en aktivitet og forsterke aktivitetens virkning, samtidig som den kan føre til at aktiviteten låses fast i en bestemt form. Prosedyrer eller veiledninger i en virksomhet kan føre til at man blindt følger disse, uten at man nødvendigvis forstår fullt ut betydningen bak, eller bakgrunnen for, det man følger. Reifikasjonen gir potensielt praktikerne følelsen av at noe er mer konkret enn hva det faktisk er (ibid).

Institusjonelle miljø må ofte forholde seg til at store mengder av de reifikasjoner som forbindes med deres praksis, kommer utenfra (ibid). Dette gjelder også skolen som institusjon, hvor man må forholde seg til store mengder lovverk, visjoner, planer og verktøy som kommer fra sentralt hold. For at reifikasjonen skal oppleves som meningsfull for den enkelte skole og den enkelte lærer, er det essensielt at det som kommer utenfra forhandles og skapes mening av i en lokal prosess. Med bakgrunn i dette ser man at det vil være viktig å rette fokus mot den kompleksitet som det å innføre en satsning som VfL faktisk innebærer. Dersom en ikke vier nok oppmerksomhet til å skape mening omkring de endringene man innfører i et praksisfelt, risikerer man, ut i fra Wengers forståelse, å sitte igjen med kun produktelementet ved reifikasjonen, noe han beskriver som utilstrekkelig (ibid).

Wenger (ibid) viser til at både deltakelses- og reifikasjonsaspektet sammen bidrar til å utvikle ressurser til meningsforhandling. Man utvikler det Wenger omtaler som et felles repertoar,

hvilket omfatter måten et fellesskap gjør ting på, hvilke rutiner de har, hvilke begreper og verktøy de benytter og lignende. Når nye krav og forventninger presenteres for et fellesskap, må det dermed skapes en forbindelse mellom det eksisterende repertoaret og innholdet i disse endringene. Dette vil da også kunne innebære at man må reforhandle det eksisterende repertoaret.

### **3.2.5 Grenser mellom praksisfellesskap**

Slik Wenger (2004) omtaler praksisfellesskaper, så handler det ikke om at vi tar del i ulike isolerte verdener. Tvert imot handler det om at man trer inn i ulike praksisfellesskaper, som nettopp må forholde seg både til de interne konfigurasjonene man finner der, samt til dette praksisfellesskapets relasjoner til omverdenen. De læringshistorier som skapes i ett praksisfellesskap skaper grenser til andre praksisfellesskap, ved at det oppstår diskontinuitet mellom de som er eller har vært deltakere, og de som ikke har vært innenfor. Samtidig som disse grensene skapes, utvikles det også måter å bevare forbindelsen til omverdenen på, hvilket representerer det Wenger betegner som kontinuiteter og diskontinuiteter i det sosiale landskapet.

Deltakelse og reifikasjon er prosesser som kan skape kontinuitet på tvers av praksisfellesskapers grenser, men også bidra til grensers diskontinuitet. Der hvor praksisfellesskaper for eksempel har bestemte markeringer av medlemstilhørighet som reifikasjon av deres grenser, eksempelvis bestemte uniformer, ritualer eller titler, kan dette bidra til å skape en klar grense ut mot de som ikke deltar. Allikevel kan praksisfellesskaper ha tydelige grenser selv i fravær av slike konkrete markeringer. Det handler i bunn og grunn om at det er noe som skaper et skille mellom det indre og det ytre, enten det er reifisert og konkret, eller mer subtilt (ibid).

Samtidig som grenser oppstår mellom ulike praksisfellesskaper, er det også mange forbindelser som skapes mellom dem. Som nevnt kan deltakelse og reifikasjon fungere som slike forbindelser blant annet ved at de produktene som skapes ved reifikasjon kan opptre i flere ulike praksiser samtidig, og dermed krysse grenser. Som eksempel viser Wenger (ibid) til hvordan kontorbygningen til en virksomhet fungerer som en del av denne virksomhetens praksis, mens den samtidig er en del av praksisen til de arkitektene som har jobbet med den, de postmedarbeiderne som leverer til bygget og lignende. På denne måten kan man si at bygget som artefakt koordinerer mellom disse ulike praksisfellesskapene, og dermed skaper kontinuitet mellom deres grenser. Deltakelse kan på sin side bidra til en slik kontinuitet ved at vi ofte deltar i mange forskjellige praksisfellesskaper på en og samme tid, og sånn sett skaper forbindelser mellom dem. Deltakelse og samhandling på tvers av ulike praksiser, fører ofte til at medlemmer av de ulike praksisene blir nødt til å kaste nytt lys over egne antakelser, og grensekryssing kan derfor være en god kilde til læring (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

### **3.2.6 Grenseobjekter**

En form for forbindelse kan, i følge Wenger (2004), skapes gjennom såkalte grenseobjekter; objekter som på en eller annen måte skal kunne koordinere perspektiver fra ulike aktører. Grenseobjekter skaper forbindelser mellom et praksisfellesskap og de som ikke direkte tilhører dette fellesskapet, ved at man bruker forskjellige reifikasjonsformer for å bygge bro mellom disse ulike deltakelsesformene. De ulike aktørene kan få tilgang til en artefakt, som forbinder dem til praksisfellesskaper de egentlig ikke hører til. Tilgangen kan naturligvis oppnås i ulik grad, men det at de alle forholder seg til en felles artefakt gjør at det skapes en forbindelse på tvers av grenser.

Star & Griesemer (1989) forstår grenseobjekt som et analytisk konsept som beskriver de objekter som tar opp i seg ulike sosiale verdener samtidig som de tilfredsstiller de ulike partenes informasjonskrav. Grenseobjekter kan forekomme både i abstrakt og konkret form. I arbeidet med å skape og vedlikeholde en form for sammenheng mellom de sosiale verdenene

som krysser hverandre, er det helt essensielt å utvikle slike grenseobjekter, fordi de vil maksimere kommunikasjonen mellom verdenene. Wenger (2004:128) refererer til vitenskapssosiologen Leigh Star sine beskrivelser av noen kjennetegn som gjør at artefakter kan sies å fungere som grenseobjekter:

1. Modularitet: hvert perspektiv kan ha fokus på en spesifikk del av et grenseobjekt, avhengig av hva som er relevant for dette perspektivet.
2. Abstraksjon: Alle perspektiver tilknyttet objektet betjenes samtidig, ved at man utelater trekk som vil være spesifikke for det enkelte perspektiv.
3. Akkomodasjon: Man kan bruke et grenseobjekt til forskjellige aktiviteter.
4. Standardisering: Et grenseobjekts informasjonsinnhold, foreligger i en form som er spesifisert på forhånd, slik at de ulike aktører skal kunne vite hvordan objektet skal behandles lokalt.

I følge Star & Griesemer (1989) vil ulike sosiale verdener ofte kunne dele mål. For å skape sammenheng seg i mellom, settes disse målene opp på en måte som gjør at deltakere i hver av de forskjellige sosiale verdenene vil ha tilfredsstillende arbeidsoppgaver å utføre i tilknytning til målene. Man skaper med andre ord en ansvarsfordeling i relasjon til mål av felles interesse. Det understrekes at ikke alle objekter nødvendigvis fungerer som grenseobjekter, eller at et grenseobjekt alltid vil være en artefakt eller en form for kodet informasjon. Et objekt har potensial til å bli et grenseobjekt dersom det tilhører flere ulike praksiser, og dersom det skal koordineres mellom disse praksisenes ulike perspektiver på objektet. Når det er flere ulike praksiser som benytter seg av grenseobjektet i en eller annen funksjon, medfører dette at hver av disse praksisene kun vil ha delvis kontroll over hvordan grenseobjektet vil fortolkes (Wenger, 2004). Siden mening, ifølge Wenger, ikke er noe som kan stivnes fast i et objekt, men nettopp oppstår i dens forhandling, er det viktig å huske på at en gitt artefakt først vil være meningsfull i møtet mellom ulike perspektiver som trekkes frem i tilknytning til artefakten. I denne forbindelse viser Wenger til at et vanlig trekk ved praksisfellesskapers relasjon til omverdenen er megling; et begrep han bruker på anvendelsen av multipelt medlemsskap til å overføre elementer fra en praksis til en annen. Mennesker som inntar meglrollerollen søker å skape nye forbindelser mellom praksisfellesskapene, koordinere og

innordne de ulike perspektivene, samt forsøke å åpne opp for nye muligheter for mening (Wenger, 2004).

### **3.2.7 Komplementære forbindelser**

Til tross for at både deltakelse og reifikasjon kan skape forbindelser på tvers av grenser, understreker Wenger (ibid) at deres forbindelsesveier vil utspille seg på forskjellige måter. Der deltakelsesaspektet nødvendigvis blir begrenset av tid og rom, vil reifikasjoner ha ubegrensede muligheter ved at objekter kan overføres i sin helhet mellom ulike rom og tidsepoker. På grunn av den flertydigheten som ligger i reifikasjon, oppstår det allikevel en klar problemstilling tilknyttet objekters bruk, dersom de overføres fra de praksiser hvor de brukes som samspillsressurs. Dersom flertydigheten løsrives fra disse praksisene, må man være klar over de begrensninger reifikasjonen innehar. Det at reifikasjonen er flertydig, og rommer ulike perspektiver, innebærer også at den rommer mulige misforståelser eller uforenlige antakelser som kanskje ikke vil komme til overflaten. Ved at reifikasjonen krever fortolkning og koordinasjon for å anvendes, har den evne til å skape bestemte holdninger hos de involverte personene. Det er imidlertid en risiko for at reifikasjonen uttrykker nettopp de grenser den er ment å overskride, og dermed forsterker disse, istedet for virke brobyggende (Wenger, 2004).

For å unngå disse farene, viser Wenger til at det finnes måter å utnytte komplementariteten mellom deltakelse og reifikasjon. Dersom artefaktene som beveger seg ut av et praksisfellesskap ledsages av et menneske, vil sjansen for brobygging mellom praksisene være større. Samspillet mellom at en artefakt, eksempelvis et dokument, kan gi en mer objektiv fremstilling av et tema, og at mennesket som følger artefakten kan bidra til fortolkning og forhandling av dokumentet, fører til at man kompenserer for reifikasjonens (dokumentet) og deltakelsen (menneskets) begrensninger, som beskrevet ovenfor. I arbeidet med grenseobjekter bør man dermed søke mot å utnytte komplementariteten mellom



deltakelse og reifikasjon for å sikre at det skapes forbindelse mellom de ulike involverte praksiser (Wenger, 2004).

### **3.2.8 Praksis som forbindelse: grensepraksiser, overlapninger og periferier.**

I følge Wenger (ibid) kan praksisbaserte forbindelser oppstå blant annet gjennom grensepraksiser; et vedvarende forum bestående av personer på tvers av grenser, som har dannet en egen praksis. Dette praksisfellesskapet bedriver en form for kollektiv megling, hvor de forsøker å koordinere og harmonisere perspektiver fra ulike praksiser, for å vedlikeholde en forbindelse mellom disse. Slike grensepraksiser kan man finne i de fleste organisasjoner. De kan vise seg som tverrfaglige team, sammensatte arbeidsgrupper og lignende. Til tross for at grensepraksiser kombinerer deltagelse og reifikasjon, og sånn sett bidrar til å utnytte komplementariteten dem imellom, er det fare for at grensepraksisene får så stor selvstendig styrke at de blir et eget praksisfellesskap. Konsekvensen av en slik utvikling vil være at praksisen ikke lenger er istand til å oppfylle funksjonen til en grensepraksis, hvilket er å skape forbindelser til andre praksiser.

Praksiser har, i følge Wenger (ibid), områder som omgir en praksis, men som hverken er helt innenfor eller helt utenfor denne praksisen. Dette området omtales som periferier, og er tilknyttet praksisen med kun en viss grad av gjennomtrengelighet. Nettopp denne egenskapen ved praksisfellesskaper, at de evner å inkludere ulike nivåer av involvering, skaper læringsmuligheter for deltakere på alle nivåene. Relasjonen de ulike deltakerne har til virksomheten eller fellesskapet, avgjør i hvilken grad de bidrar og nyter godt av dette. Eksempelvis vil lærere, foreldre og elever ha ulik grad av involvering i tilknytning til endringene på vurderingsfeltet, og dermed også yte forskjellig i forhold til de aktuelle oppgavene. Grenser og periferier er, til tross for at de henviser til henholdsvis diskontinuiteter og kontinuiteter mellom innenfor og utenfor, knyttet sammen. Selv om praksis kan gjøres tilgjengelig for de som befinner seg i periferien, kan den på samme måte

beskyttes av de som befinner seg innenfor fellesskapet. Det er altså mulighet for adgang til praksis, men man kan også forhindres i å komme for tett innpå (Wenger, 2004).

### **3.3 Analysebegreper for denne studien**

Med bakgrunn i det presenterte analytiske perspektiv, har jeg valgt å fokusere på meningsforhandling som overordnet begrep og ramme for denne konkrete studien av en lærerdiskusjon om VfL. Innenfor denne rammen vil jeg anvende tre utvalgte analysebegreper, og analysen vil derfor ikke ha fokus på alle de definerende kjennetegn og elementer ved praksisfellesskapstenkningen, men sentrere seg omkring hvordan utvalgte begreper fra denne tenkningen kan belyse de prosessene som trer frem i datamaterialet. Jeg vil videre gi en beskrivelse av de utvalgte analysebegrepenes tiltenkte bruksområde og formål, for å illustrere hvordan de er ment å bidra til å besvare oppgavens problemstillinger; hvilke utfordringer møter lærere på i det kollaborative arbeidet med utviklingssamtalen, og hvordan utvikler lærerne en felles kunnskap og forståelse omkring denne samtalen? Selv om jeg særlig vil benytte meg av de utvalgte begrepene i analysen av materialet, vil det som er presentert tidligere i oppgaven bidra til en bredere forståelseskontekst, og på den måten også ha innflytelse på min analyse.

#### **Deltakelse og reifikasjon**

Deltakelsesbegrepet brukes i analysen av materialet for å undersøke, og være bevisst på, hvordan deltakere bringer inn perspektiver og forhandler omkring mening. Begrepet vil ikke nødvendigvis brukes eksplisitt i analysen, men vil ligge implisitt i beskrivelser av hvordan meninger trekkes inn og forhandles omkring. Begrepet vil kunne illustrere hvordan ulike utfordringer kommer til syne i det kollaborative arbeidet, samt hvordan de ulike partene bidrar til å forhandle frem en felles forståelse. Reifikasjonsbegrepet brukes i analysen av materialet for å se nærmere på hvordan deltakerne bruker reifikasjon i arbeidet med å skape en forståelse omkring utviklingssamtalen og hvordan dette arbeidet skal utføres. Videre vil begrepet

anvendes for å belyse hvilke utfordringer deltakerne opplever med bruk av reifikasjon, samt hvilken hensikt reifikasjon skal ha i tilknytning til utviklingssamtalen.

Deltakelse og reifikasjon sees begge som hensiktsmessige begreper for denne analysen, med bakgrunn i at de, i følge Wenger (2004), er grunnleggende elementer ved meningsforhandlingsprosessen. Siden målet for analysen er å belyse problemstillinger knyttet til hvilke utfordringer lærerne opplever i forhold til utviklingssamtalen, og hvordan de arbeider i fellesskap med å skape mening omkring denne, blir det naturlig å sette fokus på de begrepene som har betydning for meningsforhandlingen. Tanken er at disse begrepene skal kunne belyse de prosessene i datamaterialet, hvor utfordringer kommer til syne, settes på spill, og hvor nye forståelser fremforhandles.

## **Grenseobjekt**

Dette begrepet brukes i analysen av materialet for å se nærmere på hvilket potensial utviklingssamtalen, og elementer som skapes i tilknytning til denne, har til å fungere som grenseobjekter i arbeidet med VfL. Ved å undersøke hvordan potensielle grenseobjekter kan mediere mellom lærere, elever og foreldre, kan man illustrere de ulike hensyn som må inkluderes i lærernes arbeid med å skape mening omkring, samt konstituere roller ut ifra, ny vurderingspraksis ved skolen. Beskrivelsene av mediert handling, og særlig Säljö (2006) sin forståelse av artefakter, som beskrevet tidligere i oppgaven, vil fungere som et supplement til begrepet grenseobjekt i forståelsen av prosesser knyttet til verktøy og mediering i analysen. Artefakter kan fungere som materialitet som man kan møtes rundt, dele og handle med, og kan dermed gi grunnlag for å utvikle grenseobjekter. Betydningen av artefakter og materialitet i kommunikative praksiser er også fremhevet av blant andre Østerlund (2008).

Før jeg går nærmere inn i analysen av en lærerdiskusjon om VfL, vil jeg først presentere mine metodiske betraktninger omkring datagrunnlaget og den empiriske konteksten for analysen, samt gi en beskrivelse av min analysestrategi og en kvalitetsvurdering av studien.

## 4 Metodiske betraktninger

Fordi man, med bakgrunn i tidligere forskning, er klar over viktigheten av lokalt utviklingsarbeid (jf. kap. 2.4) vil det være fruktbart å undersøke nettopp det lokale arbeidet nærmere også i relasjon til denne oppgavens problemstillinger. Et slikt bottom-up fokus kan gi et bedre innblikk i de utfordringer lærerne møter lokalt, samt hvordan lærerne faktisk forhandler i dette utviklingsarbeidet, for å skape en felles forståelse. I denne oppgaven vil jeg benytte en observasjon av et møte ved en ungdomsskole, som empirisk inntak for å belyse hvilke utfordringer en gruppe lærere opplever i arbeidet med VfL-satsningen, nærmere bestemt utviklingssamtalen. Videre vil jeg undersøke hvordan de forhandler mening og skaper en felles forståelse av en slik samtale, gjennom deres kollaborative praksis. Målet er ikke å generalisere læreres opplevelse av VfL-satsningen, men å gi et innblikk i hvordan det kan utspille seg. Fokuset for analysen rettes mot prosesser som kan være av generell karakter, men som kan utspille seg på forskjellige måter i forskjellige kontekster.

### 4.1 Datagrunnlag og empirisk kontekst

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av ett spesifikt videoopptak av et lærermøte, hvor det foregår en diskusjon omkring VfL. Møtedeltakerne er medlemmer av en såkalt VfL gruppe som har som oppgave å hjelpe til med å videreutvikle formativ vurderingspraksis ved skolen, og også hjelpe til med å spre den videre i lærerkollegiet, med intensjon om å institusjonalisere VfL på skolen. Lærerdiskusjonen som benyttes som eksempel i denne oppgaven er en del av datamaterialet til et større forskningsprosjekt, som fokuserer på hvordan lærere jobber kollaborativt for å utvikle formativ vurderingspraksis. Dette prosjektet er igjen en del av prosjektet *Learning Trajectories in Knowledge Economies (LiKE)*, ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Personer innad i dette prosjektet har godkjent min bruk av datamaterialet, og disse har også sørget for at prosjektet jeg henter materialet fra er godkjent hos NSD/Personvernombudet for forskning og at alle deltakere har samtykket i å delta i prosjektet.

Datamaterialet til prosjektet som lærerdiskusjonen jeg benytter meg av er en del av, inkluderer videoobservasjoner av forskjellige lærerteam på tre forskjellige ungdomsskoler i en kommune på Østlandet. Videre inkluderer det intervjuer med lærerteam og skoleledere ved de samme skolene, observasjon av plenumsdiskusjoner om VfL blant lærerkollegiene på de tre skolene i ”fellestid”, intervjuer med ansatte ved den lokale skolemyndigheten, og observasjoner av seminarer om VfL i regi av den lokale skolemyndigheten. Alle skolene som inngår i datamaterialet har vært pilotskoler i et prosjekt ledet av den lokale skolemyndigheten som fokuserer på utvikling av formativ vurderingspraksis. To av skolene er i tillegg med i et veiledningsprosjekt hvor de får oppfølging og veiledning om VfL og institusjonalisering av formativ vurderingspraksis fra eksterne fagpersoner som kommer til skolen, hvilket er tilfelle for det utvalgte møtet i denne analysen.

#### **4.1.1 Utvalg og presentasjon av datamateriale**

Utvalgsstrategien for prosjektet som datamaterialet mitt er hentet fra, var basert på at den aktuelle kommunen ble valgt fordi de hadde strategiske initiativer på VfL. Innenfor denne kommunen ble det valgt ut skoler basert på at de var pilotskoler, i tillegg til at de hadde en interesse for å være med i prosjektet. Innenfor disse rammene så man etter arenaer hvor VfL ble diskutert, og VfL-gruppen som omtales i denne oppgaven viste seg å være fremtredende på dette området. Denne gruppen ble fulgt over ett år, hvor det forekom totalt syv møter. Kriteriet for å velge nettopp dette møtet i denne studien, var at jeg ønsket å se mer spesifikt på hvordan lærere forhandler omkring det som her omtales som utviklingssamtalen. Interessen for utviklingssamtalen som fokuspunkt, er blant annet at den eksemplifiserer de nye forventninger og krav som lærere nå stilles ovenfor. Videre er utviklingssamtalen et sted hvor perspektiver fra de ulike lærerne må koordineres, samtidig som den er et viktig møtepunkt mellom lærer, foreldre og elever. Jeg valgte ut dette møtet i etterkant av at jeg hadde transkribert materialet, og fant det aktuelt nettopp fordi jeg gjennom transkriberingsprosessen observerte at møtet i stor grad omhandlet utviklingssamtalen som tema. Det var tydelig av møtet, at dette temaet inneholdt mange uavklarte elementer, som ville måtte føre med seg

forhandlinger lærerne i mellom. Denne informasjonen om møtets innhold, bidro videre til utformingen av de problemstillingene jeg ønsket å forfølge i oppgaven; de utfordringer lærere møter, samt hvordan de arbeider for å skape en felles forståelse, omkring utviklingssamtalen.

Møtet varte i én time og 55 minutter, og inkluderte i alt syv lærere, rektor samt en ekstern veileder. Lærerne representerer alle trinn ved skolen (8-10), og dekker til sammen, med unntak av fransk, alle undervisningsfagene de tilbyr. Erfaringsbakgrunnen hos lærerne spenner seg fra undervisning i 2-5 år, til mer erfarne lærere som har undervist i 10-20 år. Den eksterne veilederen deltok i egenskap av å være en ekstern ressursperson, og skulle gi veiledning i forhold til å institusjonalisere VfL-satsningen på skolen. Observasjonen av dette møtet ble foretatt 04.11.2010.

Informantene i videoopptaket har gitt skriftlig samtykke til å delta, og datamaterialet er anonymisert i transkripsjonen. Jeg transkriberte selv det aktuelle intervjuet, og transkripsjonen ble skrevet ned på bokmål, samt at det ble notert ned pauser i diskusjonen mellom lærerne. I tillegg ble ord som informantene la ekstra vekt på, uthevet i transkripsjonen. Deltakerne ble gitt koder i transkripsjonen for å anonymiseres:

- "L" etterfulgt av et individuelt tall refererer til de ulike lærerne.
- "R" refererer til rektor.
- "EV" refererer til den eksterne veilederen som deltok.

De ulike deltakernes koder og plassering vil tydeliggjøres i illustrasjonen av møtesettingen, som presenteres i analysekapittelet.

## 4.2 Analysestrategi

Jeg har valgt å analysere samtalen/diskusjonen mellom lærerne i møtet som en sosial praksis, med vekt på å identifisere sentrale temaer og utfordringer tilknyttet utviklingssamtalen, samt hvordan deltakerne, gjennom bruk av ulike ressurser, utviklet felles forståelse av disse.

Analysen er derfor beslektet med det som ofte kalles interaksjonsanalyse (Jordan & Henderson, 1995), men istedenfor å gå detaljert inn i språkbruk og kommunikative mønstre forfølger jeg det tematiske innholdet gjennom bruk av utvalgte begreper fra Wenger (2004). Analysebegrepene som anvendes i analysen av datamaterialet er henholdsvis deltakelse, reifikasjon og grenseobjekt (jf. kap 3.3), og brukes basert på Wengers (ibid) forståelse av begrepene. Analysestrategien for denne studien innebar at jeg startet med å transkribere det utvalgte videoopptaket. Deretter gikk jeg gjennom det ferdig transkriberte datamaterialet, for å få en helhetsfølelse av innholdet, og en oversikt over de temaene som omhandles i møtet. Datamaterialet ble så gjennomgått nøye for å identifisere hva som kunne sees som hovedtemaer i materialet, inspirert av Ryan & Bernard (2003) sine beskrivelser av ulike teknikker for å identifisere temaer i kvalitativ forskning. Temaene ble identifisert med bakgrunn i at de, ut ifra relasjonen mellom satsningens innhold og lærernes beretninger, så ut til å være interessante å forfølge nærmere.

Videre i analyseprosessen så jeg nærmere på hvordan deltakerne uttalte seg, for å få et bilde av hvilke hovedposisjoner av synspunkter og tematikk i tilknytning til VfL som kom frem av møtet. Ut i fra disse prosessene identifiserte jeg tre hovedtemaer som jeg anså som interessante å forfølge i en dypere analyse; reifikasjon i form av dokumentasjon, forhandlinger omkring ansvars- og rollefordeling og bruk av kunnskapsressurser. Med disse temaene for øyet, gikk jeg gjennom materialet på nytt, for å se hvordan deltakerne i møtet forhandlet omkring disse temaene, hvilke problemstillinger ved temaene som de forhandlet omkring, og hvordan de utvalgte analysebegrepene kunne belyse disse prosessene. Under hvert av hovedtemaene foretok jeg et utvalg av eksemplifiserende diskusjonsutdrag fra transkripsjonen, for å illustrere de aktuelle prosessene, og gi leseren innblikk i de diskusjonene jeg analyserer. Siden utdragene fra transkripsjonen som brukes i analysen vil

kunne være relevante for flere ulike temaer i analysen, vil utdragene være nummerert, slik at de potensielt kan henvises til i ulike sammenhenger.

### **4.3 Kvalitetsvurdering av studien**

Observasjonsmaterialet ble vurdert som interessant for å belyse oppgavens tema, med bakgrunn i at jeg ønsket å se nærmere på hva som faktisk kommer frem av utfordringer og meningsskaping i læreres naturlige kollaborative arbeid med utviklingssamtalen. Jeg vil videre gi en kvalitetsvurdering av bruken av det valgte datamaterialet for dette formålet, ved å vurdere problemstillinger knyttet til studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

I kvalitetsvurderingen av denne studien vil jeg støtte meg til Lincoln & Guba (2003) sine beskrivelser av validitet, og fokusere på i hvilken grad dataene og min tolkning av disse kan sies å være troverdige og tilsvare en form for virkelighet. Dette innebærer en vurdering av om man er tilstrekkelig sikker på sine funn, i den grad at man ville handlet ut i fra de implikasjoner disse funnene ser ut til å gi (ibid). For å kunne gi en vurdering av studiens validitet, blir det da blant annet viktig å se på hvorvidt utviklingssamtalen, som er fokus for analysen, kan sies å være et gyldig og troverdig sted å snakke om hvordan lærere jobber med endring av vurderingspraksis. I denne studien er det snakk om et relativt kort tidsspenn, da jeg kun benytter meg av ett møte. Jeg vil dermed ikke ha mulighet til å si noe om utviklingsprosesser over tid. Utviklingssamtalen kan likevel sies å være egnet til å belyse problemstillingene, med bakgrunn i at denne skolen bruker begrepet utviklingssamtale som beskrivelse av en samtale som inkluderer både lærer, elever og foreldre. Et slikt inntak vil sånn sett kunne belyse de mulige utfordringer som trer fram som resultat av økt tilgang til lærernes arbeid for interesseparter utenfor deres praksis. Fordi det er mange ulike perspektiver som skal koordineres i en slik samtale, og siden det er gitt få føringer fra nasjonalt hold omkring organiseringen av en slik samtale, vil den kunne illustrere ulike utfordringer som oppstår når ny vurderingspraksis skal videreutvikles lokalt. Videre kan det nevnes at prosjektet ville blitt gjennomført uavhengig av studiet av den, og er sånn sett en troverdig



setting for å undersøke hvordan lærere jobber kollaborativt med å skape en felles forståelse av de utfordringer som kan oppstå.

Et annet element som kan ha betydning for studiens validitet, er den synsvinkel og oppfatning jeg bærer med meg når jeg gikk i gang med å analysere materialet. Med bakgrunn i en hermeneutisk tilnærming, nærmere bestemt Hans-Georg Gadammers beskrivelser av hvordan man alltid vil oppfatte noe ut ifra, og begrenset av, den forforståelsen vi har med oss, er det viktig å være klar over de oppfatninger man har med seg når man går i gang med å tolke datamaterialet (Gustavsson, 2007). Jeg har forsøkt å redegjøre for min tilnærming til dataene, ved å vise til at jeg plasserer analysen innen et sosiokulturelt perspektiv, ved å gi beskrivelser av de analytiske begreper jeg tar med meg inn i analysen, og ved å beskrive skrittene i analysestrategien. På denne måten ønsker jeg å vise leseren at jeg er klar over hvilken forståelse jeg bærer med meg inn i analyseprosessen, og at analysen derfor ikke er upåvirket av denne forforståelsen. Videre har min nevnte deltakelse i et større forskningsprosjekt, gjennom bruk av datamateriale og veiledning fra andre innen dette prosjektet, også bidratt til mitt fokus i tolkningen av analysen. Jeg har derfor hatt mulighet til å diskutere tolkninger av dataene med andre personer, og dermed også åpnet opp for en utvidet innsikt i hva materialet, i lys av det analytiske perspektiv, kan fortelle om oppgavens problemstillinger.

Når det kommer til vurdering av analysens reliabilitet, støtter jeg meg på Silverman (2004) sin beskrivelse av reliabilitetsvurderinger i forskning som baserer seg på naturlig forekommende sosial interaksjon, da dette, med bakgrunn i de tidligere nevnte argumenter, kan sies å være tilfelle for denne studien. Silverman viser til at både hans tidligere publikasjoner, samt Hammersley & Atkinson (1983, som referert fra Silverman, 2004) vektlegger at reliabilitetsvurderinger i denne sammenheng er tett knyttet til datamaterialets kvalitet, samt hvorvidt man gir leseren tilstrekkelig tilgang til hvordan materialet har blitt produsert. Dette skal gi grunnlag for en vurdering av hvorvidt man kunne ha oppnådd samme funn dersom man forsøkte å gjennomføre studien med samme fremgangsmåte en gang til. For det første kan det hevdes å være en styrke at jeg har gått inn i et møte som representerer en naturalistisk setting, en setting som er vanlig i læreryrket (jf. kap. 2.4.), og som derfor gir relevante data å analysere. Vedrørende en vurdering av datamaterialets kvalitet, vil jeg

fremheve at det består av et autentisk videoopptak, hvilket gir grunn til å hevde at kvaliteten på selve dataene er god. Ved transkripsjon av dataene hadde jeg derfor grunnlag for å få et godt helhetsinntrykk av møtet, gjennom en nøyaktig gjengivelse av hva deltakerne sa, samt mulighet for å notere ned kroppsspråk om nødvendig. Videre har jeg fokusert på hva som faktisk blir sagt i møtet, og ikke på tolkninger av hva de kanskje mener. Jeg presenterer deltakernes faktiske utsagn, og tolkningen kommer dermed først i form av å analysere hvordan utvalgte begreper kan belyse diskusjonene.

Når det gjelder å vurdere studiens overførbarhet eller generaliserbarhet, så vil jeg understreke at formålet med oppgavens analyse ikke er å konstatere noe, eller gi et fasitsvar på hvordan lærere opplever og arbeider med utvikling av vurderingspraksis. Analysen av ett møte vil kun være et bidrag, med det formål å belyse hvordan VfL-satsningen *kan* utspille seg i praksisfeltet. Jeg vil imidlertid vise til at hensynet til generaliserbarhet er forsøkt ivaretatt i form av å gi nøyaktige beskrivelser av datagrunnlaget og dets kontekst, samt en beskrivelse av hvordan jeg har valgt å anvende analysebegrepene på materialet. Dette er tenkt å bidra til at en fremtidig leser selv skal kunne vurdere hvorvidt studien kan ha relevans for en annen kontekst.

## 5 Analyse av en lærerdiskusjon om Vfl

I dette kapittelet vil jeg fordype meg i møtet som er valgt som empirisk inntak i oppgaven, ved å fokusere på de diskusjoner som foregår mellom lærere, rektor og den eksterne veilederen. Diskusjonene vil belyses med bakgrunn i det presenterte analytiske rammeverket, med særlig vekt på de utvalgte analytiske begrepene. Rammen for diskusjonen i det utvalgte lærermøtet ble satt tidlig, ved at lærerne ble gitt mulighet til å bringe temaer på banen, som de følte særlig behov for å diskutere. Involvering av ulike parter i underveisvurderingen tas tidlig opp som et tema, som i følgende utsagn fra en av lærerne:

**L2:** Ja så det..vi er jo midt i, eh..tilbakemeldinger som skal sendes hjem til foreldre om, eh..faglig. Eller altså hvor elevene står da i alle fag og orden og oppførsel og hele pakka. (side 2, linje 39-40).

*Utdrag 1.*

Etter spørsmål fra den eksterne veilederen, om hva formålet er med å gi disse tilbakemeldingene til hjemmet, bekrefter flere av lærerne at det er i forbindelse med at de skal ha utviklingssamtaler. Utviklingssamtalen som ledd i underveisvurdering er i det hele tatt et gjennomgående tema i samtalen, og analysen vil derfor sentrere seg rundt hvordan lærerne forhandler omkring ulike temaer tilknyttet utviklingssamtalen. Som nevnt tidligere, er det gitt få avklaringer omkring de lovpålagte samtalenes innhold og form fra sentralt hold, utover at de skal finne sted hvert halvår. Utviklingssamtalen som objekt behøver med andre ord nærmere avklaringer lokalt. Med bakgrunn i dette vil fokuset mitt være å anvende de utvalgte analysebegrepene for å illustrere ulike aspekter ved hvilke utfordringer som oppstår, og hvordan mening og forståelse skapes gjennom disse lærernes felles praksis lokalt. Innledningsvis vil jeg gi en innholdsanalytisk oversikt over møtet i sin helhet, for å gi et inntrykk av strukturen i samtalen. Den videre analysen har jeg, som nevnt, valgt å strukturere ut ifra tre sentrale temaer i tilknytning til utviklingssamtalen, som står tydelig frem av materialet. Hensikten er at disse tre temaene skal være et bidrag til å belyse hvilke utfordringer lærerne møter på i det kollaborative arbeidet med utviklingssamtalen, samt

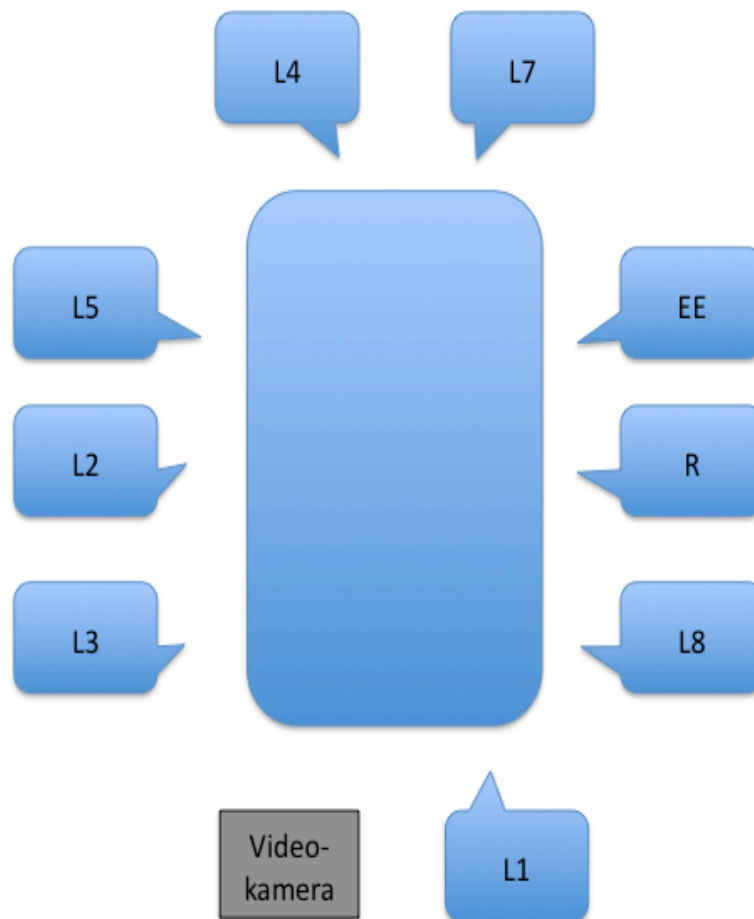
hvordan lærerne utvikler felles kunnskap og forståelse omkring denne samtalen, jf. oppgavens problemstillinger.

## **5.1 Oversikt over møtet som helhet**

Møtet mellom lærerne, rektoren og den eksterne veilederen omhandlet flere ulike temaer, hvor det meste, som nevnt, fremsto som problemstillinger knyttet til utviklingssamtalen. Møtestrukturen kan beskrives med at de ulike deltakerne tar opp temaer underveis, som de mener det er behov for å diskutere. Den eksterne veilederen forsøker å fasilitere samtalen ved å komme med veiledende og bevisstgjørende innspill underveis. Diskusjonen baserer seg dermed i stor grad på de erfaringer lærerne og rektoren har gjort seg, samt oppklarende kommentarer, erfaringer, råd, og spørsmål fra den eksterne veilederen.

Før jeg går nærmere inn i de utvalgte temaene for analysen, vil jeg først gi en kort og generell oversikt over det tematiske innholdet i møtet. Diskusjonstemaene inkluderte et fokus på hvordan man skal utforme gode tilbakemeldinger til elevene, samt hvordan disse bør formidles. Det var med andre ord behov for avklaringer rundt hva som egentlig kjennetegner gode tilbakemeldinger. Videre forhandles det omkring hva innholdet i utviklingssamtalen bør være, hvordan den skal gjennomføres og hvorvidt den skal settes i sammenheng med andre vurderingsformer, eksempelvis halvårsvurderingen. Ønsket om å finne mer farbare veier når det kommer til strukturering av arbeidet med underveisvurdering ved skolen er tydelig, og her trekkes det frem temaer knyttet til både innholdet i vurderingen samt dokumentasjon av den. Det diskuteres også hvilke roller de ulike partene involvert i utviklingssamtalen skal ha, og hvilket ansvar man tillegger de ulike rollene. Videre inneholder møtet en diskusjon om hvilke elementer eller handlinger som faktisk kan sies å bidra til læring hos elevene.

Følgende illustrasjon viser en oversikt over hvordan de ulike deltakerne, med sine respektive koder, var plassert i forhold til hverandre:



*Figur 1. Møtets deltakere og deres plassering i rommet.*

Til tross for at mange ulike problemstillinger ble tatt opp i møtet, har jeg, som nevnt innledningsvis, ved nøye lesning av datamaterialet valgt å trekke frem tre hovedtemaer som fremstår som sentrale i materialet; dokumentasjon, ansvars- og rollefordeling og ressursbruk. Temaene er trukket frem fordi de virket interessante for arbeidet med å belyse oppgavens problemstillinger.

## 5.2 Dokumentasjon: reifikasjonsprosesser og potensielle grenseobjekter

Dette avsnittet omhandler dokumentasjonsaspektet som kommer frem i møtet, og fokuserer på hvordan gruppen søker å skape en felles forståelse omkring dette aspektet, samt hvilke utfordringer lærere og rektor opplever at de står ovenfor, jf. oppgavens problemstillinger. Deltakerne i møtet uttrykker et ønske om å se nærmere på hvordan man kan effektivisere arbeidet med undervisvurdering, slik at det ikke blir altfor mye arbeid. I utdraget nedenfor går vi inn i samtalen når dette forfølges av den eksterne veilederen:

**EV:** Okei, men problemstillingen var jo at dette her blir det forferdelig mye arbeid av...har jeg forstått dere riktig?  
**Flere:** M-m  
**EV:** Ja, også lurere dere på om det går an å få litt mindre på det eller?  
**R3:** Kan jo si at vi jobber...det er ikke denne gruppa som jobber med det.  
**EV:** Nei  
**R3:** Så da jobber teamkoordinatorene med dette her.  
**EV:** Ja  
**R3:** Sammen med meg  
**EV:** M-m  
**R3:** For å finne farbare veier. Eh, det er både i forhold til å effektivisere som jeg sier og digitalisere, ikke minst, eh...ja, og finne ut hvordan man kan gjøre dette enklere.  
**L32:** Ja bedre tror jeg egentlig er spørsmålet her.  
**R3:** Ja, men altså både, men altså forenkle systemet også, for da det er så tungt, svært og tungrodd.  
**L32:** M-m  
**R3:** Ikke sant, og det, så det er litt av det som klagene har gått på.  
Side 15, linje 8 – 24.

*Utdrag 2.*

Behovet for å effektivisere og forenkle, som kommer frem i dette utdraget, omhandlet i stor grad et behov for avklaringer omkring arbeidsmengden ved, og bruk av, den dokumentasjonen som skal utføres i tilknytning til undervisvurderingen.

### 5.2.1 Dokumentasjon: hva, hvordan og hvorfor?

Tidlig i møtet kommer det frem at lærerne jobber med å skrive tilbakemeldinger, som skal sendes hjem til foreldrene i forkant av utviklingssamtalen, om hvor elevene står i alle fag, samt orden og oppførsel. I forbindelse med dette kommer diskusjonen inn på hvordan en skal formidle disse tilbakemeldingene:

**L3:** [...] vi bruker et type skjema, tror jeg, de fleste av oss.

**L2:** M-m

**L3:** Hvor det står, en beskriver hva eleven behersker.

**EV:** Er det sånn, ja, m-m.

**L3:** Og en på vekst, altså hva må du jobbe videre med.

(Side 4, linje 21 – 26)

*Utdrag 3.*

Videre trekkes det frem at hensikten med å sende hjem et slikt dokument med kommentarer om elevens ståsted og hva de må jobbe videre med, er at man skal slippe å bruke tid på å lese opp slike kommentarer for foreldrene under selve utviklingssamtalen:

**L3:** [...] de får igjen papirene i forkant sånn at vi slipper å bruke tid på å sitte og lese opp kommentarer, også har de da forberedt liksom spørsmål og innspill så vi har... snakker om det som det er tvil om og spørsmål om. (Side 5, linje 44 – 46)

*Utdrag 4.*

Lærerne har altså erfart at ved å inkludere foreldrene på forhånd, så har de stilt bedre forberedt til samtalen, slik at man har kunnet fokusere på det man har behov for å snakke om ut ifra, og utover, denne informasjonen. Denne erfaringen kan forstås med bakgrunn i Wenger (2004) sitt begrep om reifikasjon, ved at lærerne beskriver at de utformer et dokument som skal gi konkret form til forståelsen av elevens ståsted og hva man må arbeide mer med. Man skaper med andre ord et fokuspunkt for elevenes underveisvurdering. Dette dokumentet er videre ment å være utgangspunkt for diskusjon omkring elevens utvikling, når partene møtes til utviklingssamtale. Lærerne skaper dermed en artefakt som kan brukes som medierende verktøy i denne samtalen (Säljö, 2006).

Det viser seg at skolen har erfaring med at denne form for dokumentasjon i forkant av utviklingssamtalen krever mye arbeid. Her følger et utdrag hvor dette temaet diskuteres:

**R:** Også noe av det det har vært en del...arbeid med og diskusjon rundt det siste, er...i og med at folk skriver det her med opptil 200 elever [...], også skal du da skrive noe fornuftig om hver av disse elevene...i forhold til utviklingssamtalen, eh, og det er klart at det som da skjer er at det blir et eh...nesten uoverkommelig arbeid, å få gjort det i forhold til, når [...] nå skal ha utviklingssamtale. Eh, vi har sett på muligheten for å effektivisere det...også har vi kanskje vært litt for flinke, for det at vi lagde da skriftlig vurdering ala den de krevde på barnetrinnet. Og den lagde vi to ganger i året første gangen, i fjor. Og det var jo helt hårreisende...altså det ble rett og slett for tøft. [...]

**R:** Og så, og så ser vi at vi har ikke, vi er ikke helt fornøyd med det avkryssingsskjemaet som ungdomskoler bruker, ikke sant...så vi leter egentlig etter et litt farbar vei på liksom det strukturelle her også...det tekniske.

**EV:** Ja, okei.

**R:** Samtidig som det er viktig for oss å gi gode tilbakemeldinger til elevene, som foreldrene aksepterer og som de kan forberede seg i forhold til utviklingssamtalene, så vi slipper det ekstra opplesing som L3 var inne på.

**EV:** Ja, ja (nikker).

**L3:** Men eh...vi, jeg blir litt overraska nå fordi jeg tror at jeg i 20 år har skrevet skrift [...] jeg har gitt skriftlig uttalelse i mine fag to ganger i året i 20 år, så det er jo ikke noe...så for meg så var ikke dette noe nytt i fjor [...]. [...]

**R:** Når man har 200 elever så blir det vanskelig.

**L3:** Jo, men det, altså noen har 200 elever, vi andre har for eksempel 60 elever i norsk, og de skal ha uttalelser i hovedmål, sidemål og muntlig, så det blir 180, så det blir på en måte...

**EV:** Ille nok, det er ille nok.

**L3:** Ja, ja, men det kan du godt si, men altså derfor så kjøper jeg ikke helt den der med at ikke har vært vanlig, men...jeg synes også det er grunn til å stille spørsmål ved om all den tida vi bruker, om det er verdt det. Altså hva får elever igjen, jeg har snakka med mange folk i min nærmeste omgangskrets som har unger på skolen, som sier at de synes ikke de får så mye ut av disse samtalene, som det vi lærere gjør.

**L2:** Eh, den største forskjellen, tror jeg da, er vel at tidligere skrev bare til...kontaktlærer, som da...så vi kunne skrive samme språk. Til en stor grad, og så kunne vi sitte der og forklare hva man faktiske mente med det, men problemet er jo at vi ikke nødvendigvis snakker helt samme stammespråk heller, så...det at vi skriver, og så var det, fikk jo en del sånne hyggelige og greie og [...].

**L3:** M-m.

(Side 6, linje 1 – 46)

*Utdrag 5.*



Her kan man se at både rektor og lærere tar med seg de erfaringer de har fra egen praksishverdag, inn i den kollaborative diskusjonen om dokumentasjon. Koordinering mellom de ulike deltakernes gamle praksis, som delt av hver enkelt, og den nye tiltenkte praksis, ser ut til å skape et grunnlag for å utvikle en ny form for forståelse sammen. Gjennom erfaringene de deler, virker det som de opplever at det er en vanskelig balansegang å skulle skape et dokument som gir tilstrekkelig informasjon til de ulike partene som skal ha tilgang til dokumentet, samtidig som det ikke skal bli en overveldende arbeidsmengde for de som utformer det. Denne prosessen kan, med bakgrunn i Wenger (2004), forstås som et forsøk fra lærernes side på å skape en artefakt, dokumentet, som kan fungere som et grenseobjekt mellom lærer, foreldre og elever i tilknytning til utviklingssamtalen. Lærerne uttrykker at de utformer disse skriftlige tilbakemeldingene for å inkludere foreldrene i forkant av samtalen, noe som er i overensstemmelse med formålet med utvikling av grenseobjekter; brobygging og maksimering av kommunikasjon mellom de ulike verdenene (jf. Star & Griesemer 1989; Wenger, 2004).

Ved utforming av et dokument av denne art, så gir man de ulike aktørene som er involvert i utviklingssamtalen tilgang til en felles artefakt, noe som i følge Wenger (2004) bidrar til å skape en forbindelse på tvers av de grenser som eksisterer mellom partene. Elev og foreldre er ikke direkte tilhørere av det samme praksisfellesskap som lærerne, men denne reifikasjonsformen bidrar til å bygge bro mellom dem. Et slikt grenseobjekt, som skal koordinere mellom ulike parter og deres respektive perspektiver, må, i følge Star & Griesemer (1989), kunne ta opp i seg ulike verdener, samtidig som man må sørge for at objektet tilfredsstiller de ulike partenes informasjonskrav (jf. kap 3.3.). Dette er noe lærerne som nevnt opplever som en utfordrende prosess, og man ser at de derfor forhandler omkring omfanget og innholdet i et slikt dokument, for å skape en forståelse av hvordan dette kan gjøres på en måte som vil være hensiktsmessig for alle parter. Når de, som nevnt, ser ut til å forsøke å skape denne forståelsen gjennom koordinering mellom gammel og ny praksis, kan man se at den kollaborative settingen i seg selv ser ut til å fungere som et grenseobjekt, ved at de ulike deltakerne forhandler mellom sine egne etablerte og individuelle praksiser, og det kollektive. Forhandlingene ser dermed ut til å skje i møtet mellom deling av ulike erfaringer om hvordan de ulike lærerne har praktisert dette før, og hva man nå forventes å gjøre. Dette ser ut til å være komponenter som sammen danner grunnlaget for å utvikle en ny praksis i fellesskap.

Andre utfordringer som viser seg i tilknytning til dokumentasjonsarbeidet, er lærernes opplevelse av en form for språkbarriere. De uttrykker at man har vært vant til å formidle tilbakemeldinger på eget fagspråk, som forstås innad i kollegiet; man har etablert et eget ”stammespråk”. Når de nå i større grad skal tilgjengeliggjøre disse tilbakemeldingene til parter lokalisert utenfor kollegiet, ser det ut til at noen opplever at det er utfordrende å finne passende språkbruk for å få forklart, med tilstrekkelig tydelighet, hva man mener i tilbakemeldingene, uten å ty til dette ”stammespråket”. De beskriver videre opplevelsen av at gode, informative tilbakemeldinger er nødvendige for at foreldrene skal akseptere og forstå budskapet som formidles, slik at de kan forberede seg i forkant av utviklingssamtalen. At parter lokalisert utenfor skolens praksis, nå i større grad skal ha tilgang til de tilbakemeldinger lærerne utarbeider, ser dermed ut til å føre til en endret situasjon for lærerne, også rent språkmessig. Videre ser man at en av lærerne trekker frem et grunnleggende spørsmål ved det arbeidet de nå legger ned så mye tid i; er det egentlig verdt det? Dette viser at til tross for alle de ressursene som er satt inn og som er i spill, så kan man fortsatt sitte igjen med denne følelsen av tvil omkring effekten av det arbeidet man utfører. En slik usikkerhet omkring relasjonen mellom nedlagt arbeid og økt læring hos elevene, viser at det er en del spenninger som eksisterer på dette feltet, og at det ikke er en enstemmig følelse av at satsningen de jobber med gir de tiltenkte positive effektene som er beskrevet fra nasjonalt hold.

### 5.2.2 Dokumenteringens relasjon til elevers læring

Etter mye diskusjon omkring hva som bør dokumenteres, på hvilken måte og til hvilket formål, så utfordrer den eksterne veilederen lærerne på hvorvidt den dokumenteringen de gjør og de verktøyene de skaper gjennom denne reifikasjonen, kan sies å ha effekt på elevenes læring. Etter spørsmål fra den eksterne veilederen om hvordan lærerne kan vite at det har effekt, svarer de:

**L5:** Vi vet ikke det. Vi vet det jo ikke? Men vi tror det.

[...]

**L3:** Må jo basere oss på hva de sier i etterkant da, altså etter en stund, det...

**L5:** Men spør du direkte? Fremmer dette læring for deg?

**L3:** Nei, men ja, synes, eh...bruker ofte neste elevsamtale igjen

**L2:** Ja

**L3:** Så trekker du tråden fra forrige, altså

**(?):** M-m  
(L4 nikker)

**L3:** Hva har de gjort i forhold til måla de satte seg forrige gang, altså. Og så er da noen selvfølgelig som har glemt de målene og egentlig ikke er helt klar over at de hadde noen, og så...

**EV:** Så hvis dere ikke hadde hatt den skriftlige halvtårsvurderingen som dere nå har...så ville ikke måla blitt nådd da?

**L3:** Jeg oppfatta ikke at jeg sa det, da må jeg ha uttrykt meg veldig uklart.

**L2:** Jeg tenker at fordi, altså vi setter jo stadig vekk høyere krav for å få tilsvarende karakter en firer på åttende, ikke, er mindre krav til den enn en firer på tiende, ikke sant?

**EV:** M-m

**L2:** Og, eh...vi har først en elevsamtale, hvor eleven setter seg noen mål, så en utviklingssamtale hvor de målene blir gjentatt, og, altså bidrar til bevisstgjøring.

**EV:** Ja  
[...]

**L2:** Så, så eh, må man jo gå inn og spørre, men disse målene du satte deg er det ting du har prøvd å opprettholde eller har du glemt dem, eller altså er det noe som har skjedd, og eh, akkurat tatt ut en tiende klasse, og der, de som da gikk tilbake en periode eller ikke hadde no...fremdrift, var jo de som sa nei jeg har ikke fått gjort noe der sånn og sånn.

**EV:** M-m

**L2:** Så de gjenkjenner at det er egeninnsats som er det som eh...mangler. Og da tror jeg veldig ofte den skriftlige tilbakemeldingen er en påminnelse for dem også, fordi det er noe de har fått tilsendt, og som særlig de elevene som har ambisjoner om å bli flinkere og komme inn på de og de skolene, forholder seg til aktivt. For å, for å bli bedre rett og slett.

(Side 37, linje 38 – side 38, linje 34)

*Utdrag 6.*

Her henviser lærerne til skriftliggjøringen av tilbakemeldinger som en reifikasjon som elevene forholder seg aktivt til, og at det er det som gir den skriftlige dokumentasjonen mening. Ved å skrive ned tilbakemeldingene skapes det en bevisstgjørende reifikasjon, som kan brukes over lengre tid, og som kan fungere som et fokuspunkt for forhandling mellom elev og lærer knyttet til hvor eleven står i forhold til målene de har satt seg. Denne forståelsen av dokumentering ser ut til å ta opp i seg en sentral karakteristikk ved reifikasjonsbegrepet,

ved at det ikke kun er fokus på reifikasjonens objektform (dokumentet med tilbakemeldinger) men også de prosessene hvor dette objektet integreres i den daglige undervisnings- og veiledningspraksisen overfor elevene, som objektet faktisk representerer, jf. Wenger (2004). Dette kan også sees som en måte for lærerne å inkludere elevene i vurderingsarbeidet, ved at man skaper et felles dokument, tilgjengelig både for lærer og elev, som åpner for å ta imot begge parter perspektiver på elevens utvikling. Dokumentasjonen kan på denne måten sies å bidra til å oppfylle elevens krav på medvirkning i egen vurdering, jf. kap. 2.3.

Videre i diskusjonen utdyper lærerne at det ikke er selve dokumentasjonen i seg selv de mener har læringseffekt, men heller de prosesser dokumentasjonen bringer med seg:

**R:** [...] det er ikke bare skriftlig vurdering i seg selv, det er jo dialogen, altså det er jo dette i sammenheng.

**(?):** M-m

**EV:** M-m

**R:** Altså bare levere noe til foreldre og si ja les alt hva ungen din kan, det er jo ikke det som fremmer læring. Altså det er jo elevsamtalen, skriftlig vurdering og utviklingssamtalen, sammen. Ikke sant? De tre tingene til sammen skaper den økte bevisstheten rundt egen læring.

[...]

**L3:** selvfølgelig er det ikke en eneste lærer på [navn på skole] som mener at det automatisk fører til læring å ha fått noe skriftlig og ha en samtale. Det jeg tror vi, ja jeg kan snakke for meg selv, det jeg ser er at for svært mange elever, så har det god effekt, mye fordi vi veldig ofte ender opp i en samtale, med å snakke om hva er det som skal til nå.

**EV:** M-m

**L3:** For å komme noen steg videre. Og nettopp de tingene du etterlyser, hva er det eleven kan gjøre, hva er det foreldrene kan gjøre, hva er det vi kan gjøre for å hjelpe elevene.

**EV:** M-m

**L3:** Det er jo der de fleste samtaler munner ut. Og vi, hvert fall jeg synes jeg ser, at det har effekt. At arbeidet eleven nedlegger da blir bedre...litt mer enn en uke, og litt mer enn to uker, ikke alltid et halvt år, og da hender det at dem må ha en ny samtale igjen, og jeg opplever at den skriftliggjøringa vi har, den aleine bidrar ikke no særlig. Men det at vi må være tydeligere og klarere, på det vi snakker om, gjør at den dialogen vi har også blir bedre, fordi det blir ikke bare ull.

**EV:** M-m

**(?):** M-m

**L3:** Vi snakker konkret, og vi husker at det er skole vi faktisk driver med.

*Utdrag 7.*

Her elaborerer lærerne med bakgrunn i egne erfaringer for å skape en forståelse av hvordan dokumentasjonen kan ha betydning for læring. Det ser ut til at flere sitter med en oppfattelse av hvordan reifikasjon, i form av dokumentasjon, skal brukes som læringsfremmende verktøy i vurderingsprosessen, uten at dette var trukket frem eksplisitt som en positiv faktor ved skriftliggjøringen tidligere i diskusjonen. Rektoren trekker frem at det ikke er det skriftlige dokument alene, som de mener har effekt på elevenes læring, men at det er denne reifikasjonen i sammenheng med dialog med elever og foreldre som skaper en økt bevissthet omkring læring. Et slikt syn på reifikasjonens funksjon ser man at bekreftes også av en av de andre lærerne. Dette synet kan forstås ut ifra tanken om at en artefakt gis mening, ikke i kraft av seg selv, men i møtet mellom ulike praktiseres perspektiver på artefakten, jf. Wenger (2004). Den skriftlige dokumentasjonen utformes, ifølge lærere og rektor, med den hensikt å skape en dialog om innholdet, og dermed bringe inn de ulike partenes perspektiver på elevens læring og utvikling. Ved å anvende skriftlige tilbakemeldinger i tilknytning til både elevsamtalen og utviklingssamtalen, danner lærernes perspektiv et utgangspunkt for både elever og foreldre til å bringe inn sine synspunkter, opplevelser og ønsker knyttet til disse tilbakemeldingene, og man får mulighet til å synliggjøre de spenninger som måtte eksistere mellom de ulike perspektivene.

En av lærerne (L3) bemerker at det å skrive ned og dokumentere egne tilbakemeldinger, også skaper en tydelighet for lærerne selv, og det understrekes igjen at det derfor ikke er skriftliggjøringen i seg selv som har betydning, men det som følger av denne prosessen; klarhet og tydelighet i dialogen om elevens utvikling. Dette tyder på at lærerne ikke bare utformer en artefakt som sådan, men at de søker mot å skape en artefakt som vil kunne fungere som et grenseobjekt til bruk i utviklingssamtalen, da de beskriver at hensikten med skriftliggjøringen er å maksimere kommunikasjon mellom de involverte partene, jf. Wenger (2004) sin forståelse av grenseobjekters brobyggende funksjon. Til tross for at lærerne individuelt sett sitter med en oppfatning av hvorfor dokumentasjon vil kunne være hensiktsmessig, så ser det ut til at delingen av disse tankene i det kollaborative arbeidet fører

til at de får en felles bevissthet omkring verdien av et slikt verktøy; de individuelle beretningene om dokumentasjon gir samlet sett en beskrivelse av et potensielt grenseobjekt.

Lærerne elaborerer videre omkring hvordan de ser for seg at de skriftlige tilbakemeldingene kan være et hensiktsmessig verktøy:

**L8:** Men, men altså, så neste steget er utviklingssamtalene som da, det hadde dere tydeligvis snakket om før vi kom, jeg ser ikke på det som no halvtårsvurdering, for det at vi har det mye tidligere enn det.

**(?):** M-m

**L8:** Men det er for å fremme læring til halvtårsvurderingen, og så fortsetter det som neste trinn på den, altså, det er jo en kontinuitet her, eller så hadde ikke, det har jo ikke noen verdi i seg selv som en isolert, som en isolert greie...det er jo kjempeviktig.

**(?):** M-m

**L8:** Og dermed betyr det også at det verktøyet det fortsetter vi å bruke, etter at vi er ferdig med utviklingssamtalen også. Det er jo ikke glemt, nå har vi gjort det, så nå...altså vi bruker ordforrådet og alt videre.

**(?):** M-m

**L8:** Og det må jo være det viktigste.

[...]

**R:** L4?

**L4:** Nei, jeg skulle vel si omtrent det samme som L8, at jeg ser ikke på det isolert sett, men som en, ja altså du blir jo med to elevsamtaler og to utviklingssamtaler i året, så blir det jo annenhver gang, og da vil jeg alltid ta frem målene fra forrige samtale, enten det var en elevsamtale eller utviklingssamtale, og har de, føler de at de har oppnådd de målene, så kan vi gå videre og sette nye mål, eller kanskje vi må videreføre målet.

**EV:** M-m

**L4:** Og jeg føler det er satt i system da.

**L2:** M-m

**R:** L5?

**L5:** Ja, nei...jo det var det med at vi, som du sa at vi, samla sammen og, det er jo ikke noe mindre jobb for det da. Må jo sammenfatte, det er jo ikke bare sånn at jeg, liksom, kopierer alt det jeg har skrevet, og så blir det bruddstykker og litt usammenhengende og sånn, vi må jo likevel formulere det på nytt.

**(?):** M-m

**R:** Ja, det er sånn, sammenfatte.

**L5:** Og det er det som tar tid. Jeg har all dokumentasjonen, men jeg må bearbeide den.  
(Side 41, linje 10 – 22 og 28 – 44)

*Utdrag 8.*

Her vises det til både produktet og prosessen ved dokumentasjon, siden de skriftlige tilbakemeldingene beskrives som et verktøy som ikke har karakter av å være et statisk produkt, men heller fungerer som en base med informasjon som kan tilpasses et gitt formål. Dokumentasjonen som en artefakt får altså sin mening i kraft av de bearbeidelser lærerne gjør av den, samt hvordan den brukes ovenfor elevene. Denne forståelsen av verktøyets rolle kan beskrives med det som sies å være av essensiell betydning ved reifikasjon; prosess og produkt forutsetter hverandre på meningsnivå, jf. Wenger (2004). Dokumentasjonen som verktøy får med andre ord sin mening først når man forhandler dens innhold og mening, og anvender den i en gitt situasjon, og ikke som et isolert statisk produkt. Lærerne ser ut til å være av den oppfatning at det er samspillet mellom deltakelse og reifikasjon som fører til at dokumentasjon blir et meningsfullt bidrag til en læringsfremmende vurdering. Her knyttes også dokumentasjonen i stor grad opp mot et av formålene med VfL; elevenes deltakelse i en læringsfremmende vurdering. Ved at det er fokus på tilbakemeldingenes bruk overfor elever, og at innholdet åpnes opp for forhandling i møtet med elevene, så knytter man skriftliggjøringen sammen med elevenes krav til medvirkning i denne prosessen.

Man kan se at lærerne påpeker at reifikasjonen, i form av dokumentasjon i forkant av utviklingssamtalen, letter arbeidet med underveisvurdering, fordi man har et fysisk objekt som potensielt kan anvendes i ulike sammenhenger, dersom det bearbeides til det aktuelle formål. Dette kan forstås med bakgrunn i Wenger (2004) sine beskrivelser av reifikasjonsprosessens potensielt positive og negative kraft, jf. kap. 3.2.4. Her understrekes det at en positiv kraft ved denne prosessen er at reifikasjonens karakter av å være potensielt fysisk vedvarende og transportabel, kan lette arbeidet med en aktivitet, som i dette tilfellet vil være underveisvurdering. Reifikasjonen kan imidlertid gi brukerne av, i dette tilfellet, dokumentasjon, følelsen av at man opererer med noe som er mer konkret enn hva som er tilfelle. Lærerne i dette møtet ser imidlertid ut til å være bevisst dokumentasjonens behov for bearbeidelse når den brukes over tid og på tvers av situasjoner, og de ser ut til å anvende den som et verktøy nettopp for å lette arbeidet med den kontinuerlige vurderingen overfor elevene.

### 5.2.3 Oppsummering

Med bakgrunn i de samtaleutdragene som har blitt trukket frem i tilknytning til dokumentasjonsaspektet, er det tydelig at lærerne opplever en del utfordringer på dette feltet. Problemstillingene inkluderer et ønske om å kunne forenkle og effektivisere det tilbakemeldingsarbeidet de gjør i forkant av og i tilknytning til utviklingssamtalen; et arbeid de mener virker tidsbesparende for selve samtalen. Arbeidet i forkant har imidlertid vist seg å være vel tidkrevende, ifølge lærere og rektor. Utfordringen ligger også i å vite hvordan man sender hjem et dokument som innehar tilstrekkelig info for mottakerne, formulert på en forståelig måte. I arbeidet med å skape en felles forståelse omkring disse oppgavene ser det ut til at lærerne i stor grad bringer inn egne erfaringer og forståelser av hvilke følger skriftlige tilbakemeldinger i forkant av utviklingssamtalen har hatt for deres gjennomføring av samtaler. En felles forståelse ser derfor i stor grad ut til å skapes i møtet mellom disse individuelle erfaringene og de opplevde forventningene til dokumentasjonsbruk som følger av satsningen på undervisvurdering. Ut ifra den forståelse som trer frem, ser det som nevnt ut til at det søkes mot å skape et grenseobjekt, som vil kunne fungere som et medierende verktøy. De uttrykker selv at dersom de klarer å konstituere et slikt verktøy, her forstått som et potensielt grenseobjekt, vil det både lette arbeidet for lærerne, samt bedre kommunikasjonen mellom partene involvert.

En annen utfordring som trer frem av diskusjonene i møtet, er hvordan man skal vite at den dokumentasjonen man utformer og tar i bruk, faktisk har effekt. Det er med andre ord vanskelig å vite om reifikasjonsprosessene virker inn på elevenes læring. I arbeidet med å skape en felles forståelse av reifikasjonens bruk og betydning i det vurderingsfremmende arbeidet, ser man at det gjennom deltakernes egne beretninger om erfaring med bruk av dokumentasjon, skapes en felles forståelse av at det er reifikasjonens objektform integrert i daglig praksis som gir effekt. Det vektlegges at det både er objektformen og prosessen ved reifikasjon som samlet skaper en effekt. Det kommer også frem at reifikasjonsprosessen i seg selv bidrar til økt forståelse også for lærerne, fordi det stiller krav til økt tydelighet og bevissthet i lærernes formulering av tilbakemeldinger. Ut ifra disse diskusjonene omkring dokumentasjon, ser det ut til at man anvender reifikasjon på flere nivåer; det brukes av



lærerne seg imellom, som et verktøy for deres samtale om utviklingssamtalen, men også som et verktøy mellom lærer, elev og foreldre, ved at reifikasjonen brukes som utgangspunkt dem imellom i selve elev- og utviklingssamtalene. Videre ser reifikasjon ut til å linke mellom ulike tider og perspektiver, ved at man fryser fast tilbakemeldinger fra lærere gitt på ulike tidspunkt, i ulike fag. Sånn sett blir reifikasjonen et verktøy som koordinerer mellom mange ulike perspektiver på elevens læring og utvikling.

### 5.3 Ansvars- og rollefordeling: forhandling av deltakelsesformer

Dette avsnittet omhandler den tematikken omkring ansvars- og rollefordelingen som kommer frem i møtet, og vil fokusere på hvordan gruppen forsøker å skape en felles forståelse omkring dette aspektet, samt hvilke utfordringer lærere og rektor opplever at de står ovenfor, jf. oppgavens problemstillinger. Som nevnt tidligere ser det ut til at lærerne i denne gruppen snakker om utviklingssamtalen som en samtale mellom både lærer, elev og foreldre. Gjennom møtet kan man identifisere en forhandlingsprosess, initiert av den eksterne veilederen, omkring forståelsen av hvilke roller de ulike deltakerne skal ha i relasjon til utviklingssamtalen, og hvilket ansvar og hvilken involvering disse rollene innebærer. Hvordan skal de ulike parter som er involvert (lærer, elev, foreldre) forholde seg til utviklingssamtalen? I følgende utdrag initierer veilederen en diskusjon omkring dette temaet:

**EV:** Eh...hvem er det som har ansvaret for utviklingssamtalen?

**L2:** Kontaktlærer.

**EV:** Ja. Er det læreren som har ansvar for det altså?

**L2:** Ansvaret for samtalen?

**EV:** Ja.

**(?):** Hva mener du med det?

[...]

**L1:** Det er alle...

**EV:** Hvilket ansvar har foreldrene?

(Stillhet)

**EV:** Hva skal foreldrene forberede og møte med til samtalen?

**L3:** Som vi sa, de skal se på det vi har sendt med hjem, se på det, snakke med elevene sine...

**EV:** De skal lese alt det dere har skrevet?

**L2:** M-m

**L3:** Snakke, finne ut av hva er det vi lurar på, er det noe vi ikke skjønner, er det noe vi ikke er enig i, er det noe vi ikke kjenner igjen her.

[...]

**EV:** Har, har foreldrene... blir de bedt om å sette seg inn i hva elevene skal oppnå i løpet av året? I de ulike fagene?

(Stillhet)

**EV:** Så dere må forklare det også da eller?

**L3:** Neida

[...]

**L2:** [...] det første foreldremøtet så viser vi hvor årsplanene ligger, hvor arbeidsplanene ligger, oppfordrer dem til å gå inn og sjekke så og så ofte, sier arbeidsplanene er et verktøy for dere også, dere kan se hva målene er og snakke med barna deres om, ikke sant, oppfordre dem til å snakke om hva de har jobbet med på skolen osv.

**EV:** M-m.

**L2:** Så eh... blir de invitert til en samtale av oss, eh... og vi setter stort sett rammen for den samtalen.

**EV:** M-m

**L2:** Og så sender vi hjem dette ferdigutfylte skjemaet, hvor det står litt om hvor eh, elever ligger an i de forskjellige fagene, og sosialt, og orden og oppførsel og såne ting. Eh, og med oppfordring om at de skriver, der er det plass på det skjemaet jeg har, til at de kan skrive kommentarer selv.

(Side 8, linje 36 – side 9, linje 31)

*Utdrag 9.*

Her ser man at det foregår det en diskusjon omkring hvem som kan sies å ha et ansvarsforhold knyttet til utviklingssamtalen, hvilket leder samtalen inn på i hvilken grad foreldre involveres og hvilket ansvar de eventuelt tillegges. Ut ifra lærernes beretninger, ser det ut til at de ser det som foreldrenes ansvar å forholde seg til den informasjon læreren gjør tilgjengelig for dem, og komme med kommentarer knyttet til det som presenteres. De uttrykker videre at det i etterkant av informasjonsdelingen stort sett er lærerne som setter rammen for selve utviklingssamtalen, noe som også bekreftes gjennom deres omtale av foreldrenes grad av involvering. Denne diskusjonen sier med andre ord noe om hvilken rolle foreldrene blir gitt i dette arbeidet, og hvilken tilgang de får til utviklingssamtalen som objekt. Med bakgrunn i

lærernes beretninger, kan man stille spørsmål ved hvorvidt det dokumentet som sendes hjem i forkant av utviklingssamtalen er et verktøy som fungerer godt i kraft av seg selv, utenfor lærernes praksis. Foreldrene henvises altså til et dokument som er utformet i, og som tilhører, en bestemt praksis. I følge Wenger (2004) er det viktig at objekter ledsages dersom de overføres fra den praksisen hvor de fungerer som verktøy, i dette tilfellet skolen, for at man skal unngå misforståelser ved objektets potensielt flertydige innhold jf. kap. 3.2.7. Kan det være at tolkning av hjemsendte tilbakemeldinger, årsplaner og lignende i stor grad overlates til foreldrene alene, og at dette fører til at lærerne ikke har kontroll over hvilke ulike fortolkninger som forekommer av disse artefaktene, i de ulike hjem (jf. kap. 3.2.7.)? En av lærerne tar opp at de kanskje stiller relativt små krav til foreldrene:

**L8:** Men så er det opp til dem hvor mye...selvfølgelig vi krever jo relativt lite av foreldrene, men veldig mange hos oss de følger jo med. Men...det er ikke dermed sagt at de vet kompetansemål, og...vurderingskriterier heller ikke. Og, ja men det har vi ikke hørt noe om, nei men det har ligget på fronter siden ja...ikke sant? Så...så du kan si vi stiller, føler jeg da, relativt små krav til foreldrene, men vi ber dem om å vurdere skolesituasjon og alt dette her. (side 10, linje 34-39).

*Utdrag 10.*

Det kan se ut til at lærerne har en oppfattelse av hvilken tilgang de gir foreldrene til utviklingssamtalen, ved at de er bevisst hvilken grad de kan sies å involvere dem. Dette kan forstås som et eksempel på hva Wenger (2004) beskrev som periferier, ved at ulike parter her gis ulik tilgang til utviklingssamtalen og dens involverte elementer, ut ifra hvilken relasjon de har til skolen som praksis, jf. kap. 3.2.8. Dette kan igjen sees på som en måte for lærerne å konstituere grensene for egen praksis, ved at de skaper en forståelse av hvilke oppgaver og ansvar som skal tillegges de ulike involverte partene. Det ser ut til at det ikke forventes mye av foreldrene, utover å forholde seg til det lærerne presenterer for dem, noe som også spiller inn på hvilke former for deltakelse man i realiteten inviterer til. Beskrivelsene av hvordan tilbakemeldinger sendes hjem til foreldre for at de skal kunne forberede seg på en dialog omkring disse, kan se ut til å invitere til en noe passiv deltakelsesform hvor lærerne blir mottakere av et dokument som de ikke nødvendigvis vet helt hvordan de skal forholde seg til. Det kan derfor settes spørsmålstegn ved hvorvidt dette verktøyet som lærerne benytter seg av i sin praksis, for å dokumentere elevenes utvikling, vil ha noen god funksjon for de som ikke direkte er en del av denne praksisen og dermed befinner seg i praksisens periferi, jf. kap.

3.2.7. Foreldrene er ikke en part som nødvendigvis oppleves å ha en sterk relasjon til skolens praksis, og det ser ut til at lærerne derfor heller ikke ser det som naturlig å gi dem særlig aktiv tilgang til utviklingssamtalen og dens elementer. Flere av lærerne gir uttrykk for at de stiller små krav til foreldrene fordi de oppfatter at det er dette nivået som er realistisk. Blant annet vises det til at det kan være vanskelig å skape en forbindelse mot foreldrene, gjennom nettopp det å vise de hvilke mål det arbeides mot:

**L2:** Også, for (ikke hørbart), fordi atte...atte det er...ikke for å være negativ, men jeg føler ikke det er realistisk å tenke at alle våre foreldre skal lese alle våre kompetansemål og forstå de [...] (side 10, linje 44-46).

*Utdrag 11.*

Eksperten kommenterer at fordi det faktisk er snakk om en utviklingssamtale, og ikke en utviklingsmonolog, så må man være bevisst, ikke bare lærerens, men også foreldrenes ansvar og forberedelser i forbindelse med møtet. Det vises med andre ord til at det allerede i begrepet samtale forutsetter at man gir foreldrene tilstrekkelig tilgang til utviklingssamtalen som objekt, for at de skal ha mulighet til mer aktiv deltakelse. Hvorvidt de faktisk gis tilstrekkelig tilgang, ser imidlertid ut til å kunne settes spørsmålstegn ved, fordi foreldrenes rolle ser ut til å bestå av å være mottakere av lærerens skriftlige dokumenter, hvorpå ansvaret deres ser ut til å være begrenset til å sette seg inn i denne informasjonen, slik den foreligger.

I diskusjonen omkring ansvars- og rollefordeling mellom de ulike involverte partene, kommer samtalen også inn på hvilken rolle elevene skal ha i arbeidet med utviklingssamtalen:

**R:** [...] du spurte hva, hvilken rolle har elevene i dette her, da må vi ikke glemme elevsamtalen som kommer i forkant, og så noen ganger kommer den lenge før, eller tålelig lenge før, andre ganger så er den relativt tett kobla.

**(?):** M-m

**R:** Det henger jo sammen dette her, der er jo elevene i aller høyeste grad med, også i forhold til det å sette mål for seg selv.

**(?):** M-m

**R:** Eh...så det er klart atte, altså eleven er jo med som premissleverandører til utviklingssamtalen.

**(?):** M-m

**R:** Seinere

**EV:** M-m

**R:** I og med at de, eh, blir tatt opp i elevsamtaler.

(Side 21, linje 1 – 13)

*Utdrag 12.*

Her trekkes det altså frem at elevene i stor grad medvirker i form av å ta opp temaer i de elevsamtalene som gjennomføres med lærer og elev som deltakere, og at elevsamtalen sånn sett fungerer som premissleverandør for utviklingssamtalen. Elevenes ansvar i tilknytning til utviklingssamtalen, blir i stor grad beskrevet som å bidra med temaer for diskusjon, gjennom å samtale med lærer om egen utvikling, i forkant av utviklingssamtalen. I elevsamtalen er elevene selv med på å fremme problemstillinger og sette seg mål, og innholdet i denne samtalen bringes dermed videre til utviklingssamtalen. For å trekke paralleller tilbake til reifikasjonstematikken i forrige analysekapittel, så kan man se at det her er snakk om en artefakt, som anvendes på tvers av tid og rom. Innholdet i elevsamtalen dokumenteres, trekkes med ut av denne samtalen, og legger deretter premisser for hva som tas opp i utviklingssamtalen på et senere tidspunkt, hvor foreldre også er deltakere. I relasjon til denne informasjonsdelingen mellom ulike tider og rom, trekkes det senere frem en diskusjon om hvem som egentlig skal ha tilgang til ulik informasjon; hva må foreldre vite og hva må elevene vite?

**L8:** [...] jeg synes ikke at det er helt riktig å sende den elevsamtaletappen, eh notatet, arket hjem jeg.

**(?):** Nei, det.

**(?):** Det er ikke det jeg gjør altså

**(?):** Nei.

**L8:** Jeg tenker at det...er noe vi, de må kunne ha, si noe til oss og, og sånn. Så det er ikke alt vi snakker om foreldrene skal vite.

**EV:** Dere skal være klar over det at forskriftene i seg selv, slik jeg oppfatter det, ikke legger noen føringer på annet enn at halvtårsvurdering er til for elevene, og ikke for foreldrene. Og det er ingen automatikk i at det dere sier til elevene i halvtårsvurderingen skal være det samme som dere skal si til foreldrene...det, ikke sant? Det foreldrene har krav på, det er elevens utvikling, i fagene...i forhold til prinsippene i opplæringen og generell del. Og om de er i stand til å dra seg, dra nytte av ordinær undervisning. Det er det de skal ha, men det står ikke noe krav om noe sted, at det dere sier til elevene, også skal sies til foreldrene. Det gjør faktisk ikke det.

...

**L4:** Nei, bare må få svare på det i forhold til å sende kommentarer fra elevsamtalen hjem, for det jeg har gjort da, det er bare å si, å skrive målene til foreldrene. Og da har jeg avtalt med elevene på forhånd, det er ikke sann at de ikke vet at jeg gjør det.

**L8:** M-m.

**L4:** Og så i forhold til det du sa nå, altså hvis vi ikke skal bruke det samme til elevene og foreldrene, mener du at vi skal gjøre to forskjellige...to, gi to forskjellige arbeid?

**EV:** Nei, jeg bare sier at dere må ikke føle dere forplikta av at det er det samme som skal opp når dere snakker med elevene, som skal opp når dere snakker med foreldrene. Det er to forskjellige parter, og forskriften skiller faktisk på det.

**L1:** Altså, vi skal jo oppnå et positivt samarbeid mellom hjem og skole, og dette er et, det hjelper meg ikke noen ting å sitte med et papir og mål fra elevene som går på at jeg skal prøve å strukturere min...min, de leksene jeg gjør hjemme. Men hvis det er et samarbeid mellom oss alle tre, det hjelper faktisk, at foreldrene vet om dette, og om det er i en utviklingssamtale eller at dette er noen ting man sender hjem, men liksom, jeg synes liksom for eleven i sentrum her, det er samarbeid mellom hjem og skole.

**EV:** Ja, ja, ja, det er klart i de fleste tilfeller er det antakeligvis naturlig å kanskje få lov til å si noe av det samme om igjen.

**L1:** M-m.

(Side 23, linje 27 – side 24, linje 12)

*Utdrag 13.*

Her ser det ut til at lærerne forhandler omkring hvordan man skal forholde seg til de ulike partene, og i hvilken grad de skal ha ulik tilgang til informasjon fra vurderingsarbeidet. Dette kan sees på som nok et forsøk fra lærernes side på å forsøke å konstituere rollefordelingen mellom de ulike partene som representerer ulike sosiale verdener, men likevel deler et felles mål; fremme elevens læring. For å kunne skape en sammenheng mellom lærere, elever og foreldre er det viktig å finne en forståelse av hvordan man skal gi alle tilstrekkelige arbeidsoppgaver, samt tilstrekkelig tilgang til informasjon, jf. Star & Griesemer (1989). Det ser ut til at lærerne igjen trekker frem opplevelsen av at det er utfordrende å skulle utforme en artefakt som klarer å oppfylle kravene som stilles til et grenseobjekt; å tilfredsstille de ulike partenes informasjonskrav, jf. kap. 3.2.6. De gir uttrykk for at det ikke er alt av den informasjonen som skriftliggjøres i forbindelse med elevsamtalene, som de ser som ønskelig å gjøre tilgjengelig for foreldrene, og ser derfor behovet for å formidle noe ulik informasjon. Her oppstår det imidlertid et dilemma knyttet til arbeidsmengden ved å lage ulike dokumenter for ulike parter, og man søker derfor å komme frem til en forståelse av hva som skal skriftliggjøres hvor, og tilgjengeliggjøres for hvem. Disse problemstillingene viser at utviklingssamtalen er et spenningsfylt objekt, som skal ta opp i seg flere ulike elementer, for flere ulike parter, noe som oppleves som utfordrende for lærerne. Utviklingssamtalen

innebærer at man må ha øye for koordinasjon på flere nivåer; mellom ulike lærere og deres respektive fagområder, mellom tilbakemeldinger fra lærere, fra elever og fra foreldre. Man skal forholde seg til forskrift, foreldrenes informasjonskrav, elevenes medvirkning, og å fremme læring. Alle disse elementene skal koordineres på en hensiktsmessig måte i forhold til samtalen og den dokumentasjon som brukes i tilknytning til denne. Utviklingssamtalen blir på denne måten interessant fordi den har potensial til å være et grenseobjekt som kan koordinere mellom lærer, elev og foreldre, ved at de inkluderer alle disse spenningsforholdene. Imidlertid er det nettopp disse spenningene som skaper mange av utfordringene for lærerne, noe som kommer frem av de erfaringene lærerne og rektor deler.

### **5.3.1 Oppsummering**

Med bakgrunn i de samtaleutdragene som har blitt trukket frem i tilknytning til ansvarsfordeling, kan man se at utfordringene her i stor grad handler om hvilke roller de ulike partene gis og hvilket ansvar de skal ha i tilknytning til utviklingssamtalen. Utfordringene ser videre ut til å være knyttet til hvilken tilgang de ulike partene skal ha til samtalen, og relevant informasjon tilknyttet den. I arbeidet med å skape en forståelse omkring disse elementene, ser det ut til at meningsforhandlingene bidrar til å posisjonere de ulike partene, og til syvende og sist flytter forståelsen av ansvarsforhold. Ekspertens evne til å problematisere ansvarsfordelingen, hvilket vil utdypes nærmere senere i analysen, fører til diskusjon og forhandling som ser ut til å flytte ansvar i større grad over mot elev og foreldre, og bidrar dermed til å konstituere nye grenser for lærernes praksis. Det ser ut til at det skapes en forståelse av at ansvarsfordelingen har innvirkning på hvilke former for deltakelse man inviterer til, og dermed også i hvilken grad samtalen vil fremstå som en dialog med involvering av alle partene, fremfor en monolog fra læreren.

Beskrivelsene av hvilke utfordringer som oppstår i tilknytning til en samtale hvor både lærer, elev og foreldre inkluderes, er noe av det som får utviklingssamtalen som tema til å fremstå som et særlig interessant analysefokus, fordi man ser at en slik samtale faktisk innebærer

koordinasjon på flere nivåer; mellom ulike lærere og fag, samt mellom tilbakemeldinger både fra lærer, elev og foreldre. Mange ulike stemmer skal høres, og krever dermed også koordinering av de ulike perspektivene som frembringes.

## 5.4 Kunnskapsressurser og deres funksjon i meningsforhandlingen

Dette avsnittet omhandler hvilke ressurser deltakerne ser ut til å dra på i forhandlingen omkring de ulike temaene som tas opp under møtet, og hvilken funksjon de ulike ressursene kan sies å ha i forhandlingen, knyttet til problemstillingen som omhandler hvordan lærerne arbeider med å skape en felles forståelse av vurderingspraksis.

### 5.4.1 Egne erfaringer i møtet med formelle føringer

I arbeidet med å skape en felles forståelse av utviklingssamtalen lokalt, forholder lærerne seg naturlig nok til de forskrifter som foreligger fra nasjonalt hold, da disse er utgangspunktet for hvordan skolen skal utvikle og endre sin vurderingspraksis. I forbindelse med en diskusjon omkring elevsamtalenes tilknytning til utviklingssamtalen, viser rektor til at de også må forholde seg til ytterligere føringer, som er satt av lokale myndigheter:

**R:** [...] tidligere hadde vi tre ganger i året, og det fant vi ut at de måtte ha dem såpass nære sammen med utviklingssamtalen, at vi, at vi skar ned til to.

**EV:** Ja. Dere har mange greier gående dere.

**L8:** Ja (ler)

**R:** Nei, vi har ikke så innmari mange greier, dette her er det som er opplest og vedtatt at vi skal ha to utviklingssamtaler i året. [Navn på kommune] har vedtatt det, bestemt det.

(Side 21, linje 20-26)

*Utdrag 14.*



De føringene som er gitt fra kommunene, utover det som er pålagt fra forskriftens side, setter slik sett en strammere ramme for, og er også en del av, det lokale utviklingsarbeidet. Senere i kapittelet vil jeg beskrive hvordan forskriftenes rolle i den lokale forhandlingen ved denne skolen i stor grad ble påvirket av ekspertens rolle som megler mellom formelle føringar og lærernes praksis.

Videre fremkommer det at lærerne i det kollaborative arbeidet i stor grad drar på de ulike erfaringene og historiene lærere og rektor trekker med seg fra egen praksis; det individuelle trekkes frem som utgangspunkt for, og bidrag i, de kollektive forhandlingene omkring de føringar som foreligger. Dette kan sees, og har også blitt kommentert, i utdragene som har blitt trukket frem tidligere i analysen. Utfordringen ved å trekke inn egne praksiserfaringer og opplevelser, ser ut til å være den koordineringen som skal til mellom ”gamle” og ”nye” forståelser av vurderingspraksis, men også av rolle- og ansvarsfordelinger. Ved å bringe inn erfaringer ser lærerne ut til å bidra til å skape en bedre felles forståelse, ved at de deler etablerte, individuelle måter å jobbe på, og lar disse ligge åpne for forhandling i arbeidet med å utforme innholdet i en felles praksis. Slik åpner man opp for andre synspunkter og potensiell kritikk overfor de tanker som hver enkelt sitter med, og synliggjør motsetninger og spenninger. Deling av erfaringer blir på denne måten en form for kollektiv refleksjon, noe flere har vektlagt som fruktbart for utvikling av praksis, jf. kap. 3.1.2.

I tillegg til å trekke inn egne erfaringer og historier fra sine roller som lærere eller rektor, trekker noen av deltakerne også frem erfaringer i forbindelse med egne barn i skolen. Enkelte tar dermed også rollen som forelder og ser perspektivet fra den siden:

**L33:** Fordi, så mange voksne har jeg snakka med nå, og jeg har vært mor i utviklingssamtaler, som jeg bare har gått fra og tenkt herregud for en meningsløs samtaletid.

(latter)

**L33:** Altså, jeg har virkelig.

**EV:** Ja men det er jo, det blir jo sånn fordi du blir spilt systematisk ut på sidelinja.

**L33:** Ja, ja, ja, ja. Eh...(ikke hørbart)

**L35:** Og du har kommet på jobb dagen etter og sagt herregud.

**L33:** Ja er det mulig liksom.

Ut ifra disse ytringene, ser man at en av lærerne selv har opplevd å stå i foreldrenes situasjon som deltaker i en utviklingssamtale. I denne posisjonen ser det ut til at vedkommende uttrykker den meningsløsheten som kan oppstå dersom man ikke kommuniserer godt nok. Som beskrevet i analysekapittelet om ansvars- og rollefordeling, så er det viktig å gi de involverte partene tilstrekkelig tilgang til utviklingssamtalen som objekt, for at man skal kunne tre inn i en dialog, noe denne læreren også har opplevd som forelder selv. Når disse erfaringene fra rollen som forelder trekkes frem, så kan de også muligens oppfattes som en form for arena hvor læreren kan teste ut og eksperimentere de ulike spørsmålene som reises i tilknytning til utviklingssamtalen. Samtidig kan det være en tryggere måte å uttrykke frustrasjon over det arbeidet man står ovenfor.

### **5.4.2 Ekstern veileder**

Den eksterne veilederen var, som nevnt tidligere, deltaker i møtet i kraft av å være en ekstern ressursperson, som skulle gi veiledning vedrørende institusjonalisering av VfL. Eksperten er fremtredende gjennom hele møtet, og det ser ut til at han får stor betydning som ressurs i deltakernes forsøk på å skape en felles forståelse omkring ulike aspekter knyttet til utviklingssamtalen. I denne sammenheng er det interessant å se nærmere på hva eksperten egentlig bidrar med; hva er hans funksjon i meningsforhandlingen?

Blant de tydeligste bidragene fra eksperten er kommentarer og spørsmål som stilles for å utfordre deltakernes eksisterende syn på ulike elementer ved utviklingssamtalen. Et godt eksempel på dette kan sees i **utdrag 9** (side 48), hvor eksperten spør lærere og rektor om hvem som har ansvar for utviklingssamtalen. Den umiddelbare oppfatningen hos deltakerne er at dette ansvaret ligger hos kontaktlærer, noe som får eksperten til å vinkle spørsmålet over på hvilket ansvar foreldrene egentlig har. Diskusjonen som følger viser at ekspertens spørsmål

hjelper lærere og rektor med å elaborere omkring elementer de ikke så ut til å trekke frem selv, og slik sett åpnes det opp nye muligheter for den forståelsen som skal skapes omkring hvilken ansvarsfordeling man bør ha ved utviklingssamtalen. Dette viser også at hans kommentarer og spørsmål bidrar til å utfordre og rukke ved det som tas for gitt ved skolen, den hverdagspraksisen som har utviklet seg, både individuelt og i fellesskap.

Utover å utfordre etablerte oppfatninger ved hjelp av spørsmål og kommentarer, bidrar ekspertens også med å vri diskusjoner med særlig snevert perspektiv, ved at han får de til å angripe problemstillinger fra et annet ståsted. Dette kan eksemplifiseres ved ekspertens kommentarer til en diskusjon omkring tilbakemeldinger til elevene i de ulike fagene:

**EV:** Hvis dere går ned på mikro, fagnivå, ikke sant, fag, mikro, mikronivå.

Flere: M-m

**EV:** Så får dere redusert gyldighet i tid. Da må du jobbe litt mer med å skrive ordet men riktig da, at det ikke skal være to n'er, får de to uker, kan de si at det er gjort til fristen.

(latter)

**EV:** Men det som de fleste elevene antakeligvis burde, eh, kunne jobbe med i et lengre tidsperspektiv, det er faktorer som læringsstrategier, altså jobbe mer med å utvikle bevissthet om å bruke læringsstrategier. Det kan være noe så enkelt som egen innsats...kanskje det er å legge mer vekt på å gjøre lekser, kanskje gjøre leksene på riktig tidspunkt.

(?): M-m

**EV:** Ser dere poenget?

(?): M-m

**EV:** Eh, det kan være at elever skal jobbe for eksempel mer med å eh...skal vi si...i den grad dere legger opp til at det skal være mulig, at elever skal bestrebe seg mer på å kunne samhandle med andre elever i læringsarbeidet.

(?): M-m

**EV:** Hvis det er rom for det, i undervisninga deres. Eh, at elever skal bli bedre på å hjelpe hverandre. Og når vi utvikler et læringsmiljø hvor det er vanlig å hjelpe hverandre

(?): M-m

**EV:** Så er det mye å hente for både den som får hjelp og ikke minst for den som gir.

(?): M-m

**EV:** Altså, ser du poenget?

**L32:** Ja

**EV:** og alt dette her

**L32:** Dette er gode ting.

**EV:** det er sosiale ferdigheter også.'

(Side 16, linje 1-27)

*Utdrag 16.*

Her ser man at ekspertten løfter diskusjonen, fra mikro- til makronivå, og slik trekker linjer for hvordan man kan forstå tilbakemeldinger i en større sammenheng enn det fagspesifikke. En slik dreining av diskusjonen fra ekspertens side kan også sies å åpne opp, og øke muligheten for, en felles forståelse av tilbakemeldingspraksis, ved at man løfter diskusjonen fra det fagspesifikke, og mer individuelle problemstillinger, til et bredere perspektiv som går på tvers av fagområdene; læringsstrategier og sosial kompetanse.

Videre ser det ut til at ekspertten får stor betydning som megler (jf. kap. 3.2.6) i dette møtet, gjennom forsøket på å koordinere retningslinjer gitt fra myndighetene om krav til ny vurderingspraksis, og lærernes forståelse av hvordan dette skal utføres. Det at han utfordrer lærere og rektor når det kommer til utviklingssamtalens ansvarsfordeling, fører til at han også bidrar til å koordinere lærernes og foreldrenes ansvar. På denne måten bidrar han til å åpne opp nye muligheter for å skape mening og en felles forståelse blant kollegiet ved skolen. Det er imidlertid ikke kun i kraft av å trekke direkte forbindelser mellom myndighetenes krav og lærernes praksis, at ekspertten får en form for medierende funksjon; han medierer også handlingsrom for lærerne. Dette kan eksemplifiseres ved **utdrag 13** (side 51-52) hvor ekspertten understreker at forskriftene egentlig ikke legger noen sterkere føring enn at halvtårsvurdering er til for elevene, og ikke for foreldrene. Han viser til at foreldrenes krav, forskriftsmessig, er å få informasjon om vurderingen av elevene i fag og annen utvikling, men at dette ikke automatisk betyr at man må gi samme informasjon til foreldre som til elever. Et annet eksempel hvor ekspertten kan sies å mediere handlingsrom på dette måten, kommer frem i en diskusjon om hvordan utviklingssamtalen skal gjennomføres:

**EV:** Ja. Jeg vet det R, at det står i forskriften at elevene har krav på en samtale to ganger i året. Men det er det eneste som står og, det står ikke noe om når og på hvilken måte og hvem som skal være aktører og hvem som skal være deltaker i den samtalen. Det er stort handlingsrom der. Det eneste som kan styre dere, det er at elevene har krav på et visst antall timer undervisning i de ulike fagene. (Side 22, linje 28-32)

*Utdrag 17.*

I begge disse eksemplene forsøker ekspertens dermed å problematisere og løse opp noe av den forpliktelsen lærerne ser ut til å oppleve. Han viser til at det faktisk ikke er så utstrakte og inngående føringer for hvordan dette skal løses, og at det derfor er ganske stor frihet knyttet til hvordan man løser problemstillinger knyttet til informasjonsdeling.

Ekspertens deltakelse ser også ut til å bidra til at man i større grad evner å utnytte komplementariteten mellom deltakelse og reifikasjon, ved at ekspertens ser ut til å ledsage VfL-satsningen fra nasjonalt hold, over i lokal praksis. Meglerfunksjonen han kan sies å innta i dette møtet, bidrar til tolkning av den nasjonale fremstillingen av ny vurderingspraksis, og øker derfor sjansen for at det skapes en forbindelse mellom de ulike praksisene, jf. kap 3.2.8. Ekspertens deltakelse får dermed konsekvenser for lærernes opplevelse av de artefakter som presenteres for dem fra nasjonalt hold, og ser ut til å kunne ha stor betydning i arbeidet med å bygge bro mellom satsningens formulerings- og realiseringsarenaer.

### **5.4.3 Oppsummering**

I forhandlingene omkring de ulike utfordringene lærere og rektor opplever i tilknytning til utviklingssamtalen, benytter de seg av ressurser i form av både formelle føringer, deling av egne erfaringer og ekspertens megling. Samlet sett, ser de ut til å ha dratt nytte av dette gjennom å forsøke å koordinere mellom ekspertens råd, retningslinjer fra myndighetene og lærernes erfaringer. De formelle føringene setter rammen for forhandlingene, mens deling av de individuelle erfaringene bidrar til å åpne opp for kritisk refleksjon over etablerte oppfatninger. Ekspertens funksjon i meningsforhandlingen, blir i stor grad å megle mellom føringene og lærernes opplevde praksis, ved å trekke forbindelser mellom disse, samt vise lærere og rektor hvilken handlingsfrihet de faktisk har i dette spenningsfeltet.

## 6 Diskusjon

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært et ønske om å belyse hvordan lærere møter, og arbeider for å skape en forståelse av, de endringene som nå foreligger på vurderingsfeltet i lys av VfL-satsningen. I et sosiokulturelt perspektiv fokuserer oppgaven på det kollaborative arbeidet som foregår lokalt, med et ønske om å se nærmere på læreres utvikling av vurderingspraksis gjennom sosiale praksiser, fremfor deres individuelle utvikling. Den empiriske undersøkelsen tok sikte på å undersøke hvordan lærere arbeider kollaborativt med endringene, for å se hvilke prosesser og utfordringer ved vurderingsarbeidet som vil kunne komme frem i en slik setting. I dette kapitlet vil jeg gå inn i en avsluttende drøftning med bakgrunn i den empiriske analysen, og trekke linjene tilbake til den offisielle VfL-satsningen og tidligere presentert forskning. Jeg vil se nærmere på de utfordringer som ser ut til å oppstå ved lokalt utviklingsarbeid, samt hvordan man kan forstå de prosessene som synes å få betydning, knyttet til å skape en felles lokal forståelse omkring utviklingssamtalen, som en besvarelse av oppgavens problemstillinger. Med bakgrunn i analysen, ser det ut til at det kan komme flere ulike utfordringer til syne, i arbeidet med å skape en felles forståelse av VfL-satsningen lokalt. Jeg vil imidlertid få understreke at fordi analysen omhandlet data fra ett møte, så vil det være en underliggende faktor i drøftningen at de momentene som trekkes frem er mulige utfordringer basert på ett empirisk eksempel.

Innledningsvis vil jeg gi en oppsummering av de mest sentrale funnene fra analysen av diskusjonen omkring utviklingssamtalen. Jeg vil deretter diskutere disse funnene i lys av nasjonal satsning på VfL, samt relevant forskning, som presentert tidligere i oppgaven. Videre vil diskusjonen gå inn på hvilke muligheter og utfordringer man kan identifisere ved bruk av kollaborativt arbeid for å utvikle en felles forståelse av ny vurderingspraksis. Avslutningsvis vil jeg gi noen kommentarer omkring hva denne oppgaven har gitt av muligheter, hvilke begrensninger den har, samt hva som vil kunne være interessant å se nærmere på i videre studier.

## 6.1 Oppsummering av analysens funn

Som en innledning til den avsluttende diskusjonen, vil jeg først oppsummere analysens mest sentrale funn, når det kommer til hvordan lærerne arbeidet for å skape en felles forståelse av ny vurderingspraksis, samt hvilke utfordringer som kom til syne, som en besvarelse av oppgavens problemstillinger. I møtet som var gjenstand for analyse i denne oppgaven, kan prosessene med å skape en felles forståelse i stor grad sies å ha vært basert på at lærerne trakk egne erfaringer fra sin praksishverdag frem i en kollaborativ setting. I krysningen mellom disse delte erfaringene og de krav og forventninger til ny vurderingspraksis som foreligger fra sentralt hold, oppsto det forhandlinger i møtet. I disse forhandlingene så ekspertene ut til å få en sentral betydning, ved at han bidro med å løfte og rokke ved diskusjonene, og utfordret de etablerte oppfatningene som møtedeltakerne ga uttrykk for. Han fikk også betydning som megler mellom de krav og forventninger som foreligger fra sentralt hold og lærernes erfaringer, både i form av å skape forbindelser og ved å mediere handlingsrom for lærerne i dette spenningsfeltet.

I møtet kom ulike utfordringer til syne knyttet til endrede krav og forventninger til vurderingspraksis. En av de sentrale utfordringene som ble omhandlet i dette møtet, var hva som skal dokumenteres, hvordan det skal utføres og hvorfor det bør gjøres på den aktuelle måten. Arbeidet med dokumentasjon oppleves som svært tidkrevende for lærerne, og de ønsket å finne løsninger for å forenkle og effektivisere dette arbeidet. I forhandlingene omkring denne utfordringen, ser lærerne ut til å komme frem til en forståelse av at dokumentasjonen er ønsket som et medierende verktøy, her forstått som en form for grenseobjekt, for å bedre kommunikasjonen mellom de ulike involverte partene, og dermed også lette arbeidet for lærerne. I forlengelsen av disse forhandlingene, ble det også satt spørsmålstegn ved hvordan dokumentasjonen kan brukes som et læringsfremmende verktøy; på hvilken måte kan dokumentasjonsarbeidet sies å ha effekt for elevens læring? I forhandlingene omkring dette spørsmålet, ser lærerne ut til å etablere en felles forståelse av at det er dokumentasjonens objektform integrert i daglig praksis, som gir effekt for elevens læring og utvikling, her forstått som at man evner å inkludere både reifikasjonens objektform og prosess. Det ser i det hele tatt ut til at reifikasjon benyttes på flere nivåer, ved at man

skaper artefakter og materialitet som fungerer som verktøy både for lærerne seg imellom, og som verktøy mellom lærer, elev og foreldre. Videre kan man se at forhandlingene synes å etablere en forståelse av at dokumentasjon er et verktøy som potensielt vil kunne koordinere mellom mange ulike perspektiver på elevens læring og utvikling, ved at den linker mellom ulike tider og perspektiver.

En annen sentral utfordring som kom frem av det aktuelle møtet var ansvarsfordeling og konstituering av roller mellom utviklingssamtalens involverte parter, noe som også inkluderte et spørsmål omkring hvilken tilgang de ulike partene skal ha til samtalen og informasjon knyttet til arbeidet med denne. Her ser forhandlingene i møtet ut til å føre til at det konstitueres nye grenser for lærernes praksis, gjennom at det gradvis etableres en forståelse av at ansvar nå i større grad kan flyttes over på elev og foreldre, enn hva som har vært lærernes tidligere oppfatning. Videre ser det ut til å etableres en økt bevissthet omkring hvordan lærernes forståelse av ansvarsfordeling i tilknytning til utviklingssamtalen også har en effekt på hvilken deltakelsesform man inviterer de ulike partene til, og dermed hvorvidt forutsetningene ligger til rette for å skape dialog. Møtet synliggjorde hvordan utviklingssamtalen, her forstått som en samtale mellom lærer, elev og foreldre, stiller store krav til koordinasjon mellom ulike perspektiver på elevens læring; både mellom ulike lærere og fag, og mellom tilbakemeldinger fra alle de tre partene som er direkte involvert i samtalen. Analysen har i det hele tatt vist et behov for omfattende meningsskapende arbeid, for at en felles forståelse av vurderingspraksis skal utvikles. Med bakgrunn i oppgavens analyse vil det derfor være interessant å se nærmere på hvordan de sentrale funnene kan sees i lys av VfL-satsningen, samt den aktuelle forskning som ble presentert tidligere i oppgaven.

## **6.2 Sentrale funn sett i lys av VfL-satsningen og tidligere forskning**

Fra ulike hold er det påpekt hvordan sentralt gitte retningslinjer for læreres arbeid ikke nødvendigvis implementeres direkte, men må bearbeides og utvikles lokalt (Polyani, 2001;



Rasmussen, 2009). Dette kan også sees i relasjon til Goodlads (1979) beskrivelser av hvordan læreplaner kan fremtre med flere ulike ”ansikter”, og at det kan være store forskjeller på hvordan en plan ”ser ut” på det nasjonale plan hvor generelle føringer formuleres, og hvordan dette oppfattes og realiseres i ulike lokale kontekster. Det er derfor viktig å være bevisst hvordan en slik sentralt gitt plan kan opptre ulikt i ulike settinger. Selv om det her ikke er snakk om en læreplan som sådan, er VfL en satsning som, i likhet med læreplaner, befinner seg på både formulerings- og realiseringsarenaen. Når sentrale initiativer skal realiseres i lokale, spesifikke miljø, vil det alltid være mye som må bearbeides og utvikles lokalt. Dette gjelder spesielt ved et såpass vidt initiativ som VfL-satsningen, hvor det i stor grad legges opp til å finne gode lokale løsninger innenfor sentralt gitte rammer (jf. kap 2.3.1). Siden VfL som satsning er såpass åpen fra nasjonalt hold, kan det lokale utviklingsarbeidet ha flere bearbeidende funksjoner, noe man kunne se eksempler på i oppgavens analyse. I utviklingsarbeidet som her fant sted, kunne man blant annet se bearbeidelser i form av konkretiseringer og forhandlinger av endringene slik de presenteres for lærerne utenfra. Videre kunne det identifiseres bearbeidelser i form av differensiering, ved at man ønsket å finne ut hva satsningens innhold betyr i ulike settinger og for ulike mennesker, noe som innebar forhandlinger omkring, og konstituering av, ansvarsforhold og grenser. Disse prosessene viser at det ser ut til å være mye som er uklart ved hvordan VfL skal realiseres i praksis, og at det derfor er et stort behov for avklaringer og forhandlinger om innholdet. Det lokale utviklingsarbeidet får dermed stor betydning for hvorvidt VfL som initiativ vil oppleves som meningsfullt for lærerne, og dermed hvorvidt det vil bli en naturlig del av deres vurderingspraksis.

Som nevnt tidligere i oppgaven har det vært ulike fremtredende perspektiver på læring og utvikling, hvor noen har fremhevet individuell utvikling som det essensielle for utviklingsprosesser, mens andre har vektlagt det kollektive og kollegiale i denne sammenheng. Med bakgrunn i analysen er det interessant å se nærmere på hva vi kan forstå om utvikling av felles praksis ut ifra de prosessene som trer frem av materialet. Her ser det ut til at viktigheten av å fokusere det kollaborative arbeidet trer tydelig frem, gjennom de behovene for avklaringer omkring utviklingssamtalen og dens elementer som kommer frem i møtet. I sin forskning på læreres utvikling av vurderingspraksis, fokuserte Black & William (1998;2002) på både kollegasamarbeid og individuell refleksjon, men så ut til å veklegge den

individuelle lærers arbeid i eget klasserom som det essensielle for å institusjonalisere endret vurderingspraksis (jf. kap. 2.2.) Ut ifra denne oppgavens analyse ser det imidlertid ut til at man ikke må undervurdere behovet for det kollaborative arbeidet, og at de forhandlingene som foregår lærere imellom er viktige for å skape en forståelse av hvordan de ulike aspektene ved VfL skal praktiseres lokalt. Med utviklingssamtalen som eksempel, viser det seg tydelig gjennom analysen at en slik satsning i stor grad er rammebasert; de føringer og retningslinjer som gis sentralt er vide, og fører til at mange valg må tas lokalt når det kommer til den praktiske gjennomføringen. Det ser ut til at selve forhandlingene som forekommer ved kollaborativ arbeid, bidrar til å skape en utvidet, og felles, forståelse av utviklingssamtalen, ved at man kan dele og utfordre etablerte forestillinger og erfaringer som hver enkelt sitter på. Dette skjer ved at ulike aspekter må elaboreres omkring, eksemplifiseres, og også diskuteres i henhold til mulige implikasjoner og ansvarsforhold, samt på andre måter klargjøres. Gjennom det kollaborative arbeidet synliggjør man dermed de eventuelle motsetninger og spenninger som knyttes til hvordan utviklingssamtalen, og arbeidet rundt, skal praktiseres i lys av endringene på vurderingsfeltet, en synliggjøring som av flere har blitt vektlagt som sentralt for utviklingsarbeid (Hargreaves, 1996; McArdle & Coutts, 2010; Østrem, 2010). Det kan se ut til at det som står på spill i det kollaborative arbeidet også kan ses som at lærere og rektor som et fellesskap må utvikle et tildels nytt delt repertoar (jf. kap. 3.2.4), ved at man søker å forstå nye krav og føringer gjennom å knytte forbindelser til tidligere praksis ved skolen. Man arbeider med å utvikle en felles forståelse blant annet av nye begreper og ansvarsforhold, noe som bidrar til å utvikle nye rutiner og verktøy og dermed også et endret felles repertoar.

Analysen ser videre ut til å støtte opp om Engh (2010) sine beskrivelser av hvordan lærerens rolle som profesjonsutøver ser ut til å være i endring i lys av satsningen på vurderingsfeltet. I sine beskrivelser av hvordan endringene fører til at lærerens rolle i stor grad må omdefineres, viser han blant annet til at endringene innebærer en desentralisering av vurderingsmakt, som beskrevet tidligere i oppgaven. At ansvar ser ut til å flyttes, er et aspekt som kanskje ikke trer tydelig frem av den formelle satsningen, slik dens intensjoner er formulert fra nasjonalt hold, men ser allikevel ut til å ligge implisitt i kravene til elevens deltakelse i vurderingsarbeidet, samtidig som det, som vist tidligere, har blitt fremhevet av fagpersoner. Satsningens fokus på dialog og elevers medvirkning, ser, med bakgrunn i analysen, ut til å åpne opp en ny forståelse også for lærerne, av ansvarsfordelingen knyttet til elevenes underveisvurdering,

hvor mer av vurderingsansvaret nå ser ut til å legges over på elever. I tillegg kan det økte fokuset på undervisvurdering og dokumentering av dette arbeidet se ut til å føre til at også foreldrene får økt tilgang til lærernes vurderingspraksis, en utvikling som innebærer at lærerne i større grad stilles ovenfor krav om å rettfærdiggjøre denne praksisen. Dette kan sees i tilknytning til Brusling (2001) sine beskrivelser av endringer i profesjoner, i form av hvordan lærerne nå i større grad må fokusere på relasjonene til, og samspill med, de involverte partene, elever og foreldre, i sitt arbeid med vurdering.

Kompleksiteten ved de endringsprosessene som er knyttet til vurderingspraksis lokalt, synliggjøres blant annet ved at man trenger eksterne ressurser i arbeidet, her eksemplifisert ved tilstedeværelsen til den eksterne veilederen. Det at eksperten, i denne oppgavens analyse, får rollen med å stille spørsmål og være en slags guide i meningsskapelsesprosessen viser at det kan være behov for noe som medierer samtale gjennom å stille spørsmål til det som tas for gitt. Som nevnt tidligere i oppgaven forstår Säljö (2006) mediert handling som en prosess hvor mennesker benytter seg av ulike verktøy, som hjelp i arbeidet med å skape mening av det vi omgir oss med (jf. kap. 3.1.1), og at man dermed forstår omverdenen slik den medieres for oss, i dette tilfellet gjennom samspill med en ekstern veileder. Betydningen av eksterne ressurser i tilknytning til utviklingen av vurderingspraksis i norsk skole, ble vektlagt også i UiO sin sluttrapport fra evalueringen av prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. I rapporten påpekes det at de skolene som så ut til å ha hatt nytte av det utviklingsarbeidet som sto i fokus i prosjektet, var preget av at lærerne var tilfredse med den veiledningen som eksterne fagmiljø ga dem underveis i prosessen (Thronsdén et.al.). Effekten av et eksternt perspektiv, fra noen som besitter ekspertkunnskap, vektlegges av flere andre forskere som sentralt i kollaborativt utviklingsarbeid (Helstad, 2011). Little (2003, referert fra Helstad, 2011) viser til at det er hensiktsmessig å bringe inn andre perspektiver i utviklingsarbeidet, fordi læreres forståelse konstrueres ut ifra deres rolle nettopp som lærere, hvilket kan føre til at disse forståelsene vil bære preg av å være normative og begrensede. Ved å bringe inn andre perspektiver kan man oppnå en mer kritisk holdning til praksis, og bryte med etablerte tankemønstre. En slik prosess ser ut til å forekomme i dette møtet, både som resultat av ekspertens meglerfunksjon, men også av deltakernes deling av individuelle erfaringer og praksis, ved at man legger frem egne erfaringer og oppfatninger åpne for felles forhandling.

I tilknytning til aspektet mediert handling, så er ser det ut til at også fysiske artefakter vil kunne få en sentral rolle i vurderingsarbeidet lokalt. Som nevnt tidligere i oppgaven, medfører endring av praksis, sett i et sosiokulturelt perspektiv, også en endring av eller skapelse av ulike verktøy. Med bakgrunn i den rollen som dokumenter/skjemaer så ut til å få i møtet som var gjenstand for analyse i denne oppgaven, vil artefakter kunne bidra til å eksternalisere og koordinere kunnskap og informasjon om elevens utvikling fra ulike lærere i ulike fag, og dermed føre til at vurderingsdialogen tar utgangspunkt i denne eksternaliserte, tilgjengelige informasjonen. Reifikasjonsprosesser får dermed en sentral betydning, ved at man koordinerer og fryser fast tilbakemeldinger fra ulike praksiser i en artefakt som vil være tilgjengelig for både lærer, elev og foreldre, og på denne måten skaper et potensielt grenseobjekt som vil kunne maksimere kommunikasjon og dialog mellom disse ulike partene (Star & Griesemer, 1989; Wenger, 2004).

### **6.3 Utvikling av en felles forståelse av ny vurderingspraksis gjennom kollaborativt arbeid: muligheter og utfordringer**

Bruk av kollaborativt arbeid i det lokale utviklingsarbeidet kan by på mange ulike muligheter og utfordringer, men med bakgrunn i oppgavens omfang vil jeg her kun belyse de aspektene som betraktes som sentrale ut ifra analysens funn. Viktigheten av kollaborativ praksis i læreres utvikling har blitt trukket frem tidligere i oppgaven, og underbygges blant annet av beskrivelser av hvordan man kan legge til rette for reflektert praksis i skolen. Nerland (2006) benytter seg av Hargreaves (1996) sitt begrep om ”bakrom” når hun diskuterer behovet for å skape arenaer hvor lærere kan møtes til kollektiv tenkning og utveksling av individuelle erfaringer. I disse bakrommene kan man legge til rette for at individuelle erfaringer trekkes frem, og dermed la de ulike praksisene bli gjenstand for forhandling i kollegiet. Det møtet som har vært gjenstand for analyse i denne oppgaven, kan sies å illustrere et slikt bakrom, hvor man gis mulighet til å utforske ulike individuelle erfaringer i fellesskap. Behovet for settinger, hvor man gis mulighet til å reflektere, underbygges også av Dale (2008) sine beskrivelser av hvordan man er nødt til å svekke eller frigjøre individet fra handlingstvungen,

det vil si skape rom for andre situasjoner enn de som krever umiddelbar handling. Situasjoner utover de handlingsbundne er nødvendig for at lærere skal få mulighet til å reflektere omkring, og forbedre praksis. En kollaborativ setting, som vist i analysen, hvor lærerne trer ut av sin daglige klasseromspraksis, gir dermed mulighet nettopp for deling og refleksjon omkring eksisterende og ønsket praksis. Med bakgrunn i analysen kan man også se at koordinasjon og felles praksis på tvers av fag og lærere kan ha stor betydning i vurderingsarbeidet, ved at man har mulighet til å samle erfaringer fra ulike lærere, steder, tid og rom, og kollaborativt arbeid ser ut til å gi mulighet for å få frem nettopp disse ulike perspektivene.

Den flertydighet som ligger i reifikasjonsprosesser, fører i følge Wenger (2004) til at det ligger enkelte begrensninger ved objekter som overføres fra en praksis til en annen. Objekter vil ofte romme potensielle misforståelser eller antakelser, som kanskje ikke kommer til overflaten når de skal tas i bruk i en gitt praksis. En slik utfordring kan dermed potensielt oppstå i prosessen hvor dokumenter om VfL-satsningen skapes i en praksis, hos myndighetene, og dermed skal overføres til de ulike praksiser på hver enkelt skole. Med bakgrunn i Wengers forståelse av reifikasjon, vil dette dermed kunne føre med seg utfordringer i forhold til tolkninger, potensielle misforståelser og uenigheter hos lærerne. Her gir det kollaborative arbeidet muligheter for å få opp og synliggjøre disse spenningene. Ifølge Star (1989, referert fra Østerlund, 2008) bidrar standardisering til å utelukke lokale usikkerhetsmomenter, og fordi praktisering av VfL ikke foreligger i en slik standardisert form fra nasjonalt hold, kan det kollaborative aspektet bidra til å løse opp noen av de lokale utfordringene som følger av denne mangelen på standardisering. Det kan også sies at satsningens åpne form bidrar til at man, gjennom kollaborativt arbeid, i større grad kan utvikle denne standardiseringen nedenfra, og dermed har mulighet til å få en tettere kopling til lærernes arbeid.

I det kollaborative arbeidet synliggjøres også den hyperkompleksitet som Qvortrup (2001) knytter til læringsprosesser i dagens samfunn, ved at lærerne skal iaktta, reflektere over og revidere kriteriene for egen vurderingspraksis, ut ifra en forutsetning om at det skal kunne gjøres annerledes. I tilknytning til denne kompleksitetsproblematikken kan man trekke en

parallellell til en av uttalelsene i analysen, hvor det ble satt spørsmålstegn ved hvorvidt alt arbeidet omkring vurdering egentlig ”er verdt det”. Hva skal til for å skape en læringsfremmende vurderingspraksis som oppleves som menings- og virkningsfull for lærerne? Det at man fortsatt kan sitte igjen med dette spørsmålet, til tross for, og til en viss grad på grunn av, alle ressursene som er satt inn, viser hvor krevende det kan være å skape en meningsfull lokal praksis ut fra de initiativer som kommer utenfra. Som nevnt tidligere i oppgaven virker det som om lærerne ser på dokumentasjon og skapelse av potensielle grenseobjekter som et verktøy som kan lette vurderingsarbeidet; et arbeid som oppleves som svært tidkrevende, mye på grunn av dets omfang og kompleksitet. Inspirert av Callon (2002), kan man imidlertid hevde at skriftliggjøring som en måte å håndtere kompleksitet på, ofte kan føre til økt kompleksitet i seg selv. Dette kan også til en viss grad sies å gjenspeiles i lærernes behov for avklaringer omkring dokumentasjon og skriftliggjøring i møtet. Til tross for ønsket om å skape et dokument som kan lette deres arbeid, ser det ut til å være komplekst å utforme dette dokumentet på en måte som fører til at det vil være et hensiktsmessig verktøy for de partene som vil benytte seg av det.

For å trekke linjene tilbake til det overordnede bildet av en vurderingspraksis i endring, kan det være interessant å betrakte hvordan VfL som konsept kan sies å være en form for reifikasjon av de tanker man har om vurderingspraksis i Norge i dag. Ut i fra Wenger (2004) sin forståelse av reifikasjon, ser man at dette begrepet ikke behøver å forstås som noe mer fysisk enn at en forståelse tar form og stivner som et fokuspunkt, og at man derfor kan se reifikasjon såpass bredt som hva det er som blir viktig i en praksis. Når VfL-satsningen skal overføres til de ulike lokale praksisene, som et relativt åpent initiativ med mulighet for ulike lokale løsninger, kan dette spørsmålet stilles på nytt; hva blir viktig lokalt? Hva gis prioritet, og hvilken forståelse av vurderingspraksis utvikles? Den felles forståelse som utvikles gjennom lokalt utviklingsarbeid vil dermed kunne representere en reifikasjon av de tanker man har om vurderingspraksis i den aktuelle lokale praksisen; tanker som vil kunne divergere fra en lokal praksis til en annen. Det blir imidlertid viktig å være bevisst på at tematikken omkring overføring av en form for forståelse fra en praksis til en annen ikke bare er relevant for forholdet mellom myndigheter og lokale praksiser. Den forståelse som forhandles frem i det lokale utviklingsarbeidet, i en kollaborativ setting som i denne oppgavens analyse, skal kommuniseres ut til både foreldre, elever og også til enkelte lærere som kanskje ikke er

direkte del av det kollaborative utviklingsarbeidet. Det må skapes en forbindelse, og dette vil kunne være utfordrende, ikke bare i relasjonen mellom det nasjonale og det lokale, men også innad i det lokale landskapet. Ved utvikling av en felles forståelse gjennom kollaborativt arbeid, har man mulighet til å skape en potensiell grensepraksis, som kan koordinere og megle mellom ulike perspektiver på hvordan vurdering skal praktiseres i lys av de nasjonale endringene (Wenger, 2004). Ved bruk av slike grensepraksiser må man imidlertid være seg bevisst viktigheten av at en slik praksis ikke opphører å være en grensepraksis; man må opprettholde relasjoner og forbindelser til andre involverte parter slik at den forståelsen som skapes kommuniseres videre.

## **6.4 Avsluttende kommentarer og områder for videre forskning**

Denne oppgavens perspektiv har gitt meg mulighet til å se nærmere på betydningen av det kollaborative aspektet ved lokalt utviklingsarbeid, i form av hvordan delte erfaringer samt eksterne ressurser bidrar til å åpne opp for en mer kritisk utvikling av ny vurderingspraksis, hvor eksisterende oppfatninger settes på spill. Utviklingssamtalen som empirisk inntak har gitt meg mulighet til å løfte frem potensielle utfordringer ved det lokale utviklingsarbeidet, blant annet fordi arbeidet med samtalen krever koordinasjon mellom flere ulike deltakere og elementer, og slik sett gir et godt innblikk i en del av endringene på vurderingsfeltet.

Oppgaven er ment som et bidrag for å utfylle tidligere forskning om VfL, hvor individperspektivet på utvikling av lærernes vurderingspraksis ser ut til å ha blitt tillagt størst vekt så langt. I tilknytning til en vurdering av oppgavens begrensninger, vil jeg igjen presisere at oppgavens problemstillinger kun er belyst, og ikke besvart med en fasit eller konstatering av hvordan lærere arbeider med VfL-satsningen, hvilket heller ikke var oppgavens formål.

Til tross for oppgavens begrensninger, har den likevel vist at det lokale utviklingsarbeidet vil kunne få en sentral betydning for realisering av VfL-satsningen, mye på grunn av hvor åpen og vid satsningen fremstår fra nasjonalt hold. Det vil derfor være interessant å se nærmere på,

med bakgrunn i utviklingsprosesser over et lengre tidsperspektiv, hva VfL-satsningen egentlig blir til i de ulike lokale praksiser. Med bakgrunn i Marshall & Drummond (2006) sine beskrivelser av VfL i England, som beskrevet i oppgavens innledning, vil det være interessant å undersøke hvilke ulike diskurser som blir fremtredende i tilknytning til den norske satsningen; vil VfL etablere seg hovedsakelig basert på de formelle kravene som presenteres, eller de teoretiske prinsippene den er basert på? Ettersom møtet mellom lokale erfaringer og de mer generelle føringene ser ut til å være sentralt, ville det dermed være interessant å undersøke hvordan kollaborativt arbeid, som beskrevet i denne oppgaven, kan ta ulike former og få ulike konsekvenser på ulike skoler. Det vil da også være interessant å se nærmere på hvordan hver enkelt lærer arbeider videre med det som kommer frem av det kollaborative arbeidet, for å se hva som tillegges vekt, ikke bare i felles praksis, men også hos den enkelte lærer.



# Litteraturliste

- Billett, S. (2007). "Including the missing subject: placing the personal within the community". I: Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. *Communities of practice: critical perspectives*. London: Routledge.
- Black, P., et.al. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: Department of Education & Professional Studies, King's College.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*. London: Department of Education & Professional Studies, King's College.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). "Assessment for learning in the classroom." I: Gardner, J. *Assessment and learning*. London: SAGE Publications Ltd.
- Brusling, C. (2001). "Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket?" I: Kvernbekk, T. *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Callon, M. (2002). "Writing and (re)writing devices as tools for managing complexity". I: Law, J. & Mol, A. M. (red.) *Complexities: Social studies of knowledge practices*. Durham, N.C.: Duke University Press
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. København: Forlaget Klimt
- Dent, M. & Whitehead, S. M. (2002). *Managing professional identities: knowledge, performativity and the "new" professional*. London: Routledge.
- Dobson, S. (2010). "Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering." I: Dobson, S. & Engh, R. *Vurdering for læring I fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S. & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2010). "Vurdering for læring. Hva og hvorfor?" I: Dobson, S. & Engh, R. *Vurdering for læring I fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Evetts, P. (2005). *The management of professionalism: a contemporary paradox*.  
<http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/41/71/paper-evetts.pdf> (07.06.2011)
- Fuller, A. (2007). "Critiquing theories of learning and communities of practice". I: Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. *Communities of practice: critical perspectives*. London: Routledge.
- Gherardi, S. & Nicolini, D. (2001). "The sociological foundations of organizational learning." I: Dierkes, M., Antal, A. B., Child, J. & Nonaka, I. *Handbook of organizational learning & knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry – the study of curriculum practice*. USA: McGraw-Hill.
- Gustavsson, B. (2007). "Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå." I: Steinsholt, K. & Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, Peder (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 248-263.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 155-176.
- Helstad, K. (2011). "Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling". I: Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Ø. L. & Husebø, D. (2010). "Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskap". I: Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie, G. *Forskeren i møte med praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.

- Kunnskapsdepartementet (2006). *St.meld. nr.16 (2006-2007): ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6.html?id=441451> (07.02.2011)
- Kunnskapsdepartementet (2009). *St.meld. nr. 11 (2008-2009): Læreren Rollen og utdanningen*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2.html?id=544925> (28.04.2011)
- Lave, J. (2004). Læring, mesterlære, social praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lee, C. & Wiliam, D. (2005). Studying Changes in the Practice of Two Teachers Developing Assessment for Learning. *Teacher Development*, 9(2), 265-283.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2003): “Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences.” I: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers’ communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946.
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- McArdle, K. & Coutts, N. (2010). Taking teachers’ continuous professional development (CPD) beyond reflection: adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 201 – 215.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, 26(1), 48- 60.

- Nerland, M. & Jensen, K. (2010). "Objectual practice and learning in professional work." I: Billett, S. (red.), *Learning through practice: models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer Publishing Company.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12(1), 13-31.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Rasmussen, I. & Ludvigsen, S. (2009). The Hedgehog and the Fox: A Discussion of the Approaches to the Analysis of ICT Reforms in Teacher Education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 83 - 104
- Ryan, G. W. & Bernard H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative Assessment and the design of instructional systems* <http://www.springerlink.com/content/x71185036h762m45/fulltext.pdf> (27.05.2010).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Silverman, D. (2004). *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage Publications Ltd
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19: 3, 387-420.
- Stette, Ø. (red.) (2010). *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Throndsen, I., et.al. (2009). *Bedre vurdering for læring - Rapport fra "Evaluerings av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*.  
<http://www.udir.no/Rapporter/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-for-maloppnaelse-i-fag---sluttrapport-2009/> (09.03.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2009a). *Forskriftsendring om individuell vurdering i kraft*.  
[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/](http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/)  
 (10.01.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet*. <http://www.udir.no/Rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/> (10.01.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2010a). *Rundskriv om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*.  
<http://www.udir.no/Nyheter/Nytt-rundskriv-om-individuell-vurdering-/> (25.01.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2010b). *Invitasjon til deltakelse i en satsing på vurdering for læring*.  
<http://www.udir.no/Brev/Invitasjon-til-deltakelse-i-en-satsing-pa-vurdering-for-laring/>  
 (08.02.2011)
- Webb, M. & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education
- Østerlund, C. (2008). The materiality of communicative practices – the boundaries and objects of an emergency room genre. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 20(1), 7-40.

Østrem, S. (2010). "Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om?" I: Hoel, T. L., Engvik, G. & Hansen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.